

Askelmerkkejä liikuntaa opettavaksi luokanopettajaksi

Opettajankoulutusta edeltävät liikunnan sosiaalisuusympäristöt, koetut vahvuudet ja käsitykset hyvästä liikunnanopetuksesta.

[illegible]

Helsinki 2016

Helsinki 2016

Esitarkastajat

Emeritusprofessori Lauri Laakso, Jyväskylän yliopisto

Emeritusprofessori Heimo Nupponen, Turun yliopisto

Kustos

Professori Heikki Ruismäki, Helsingin yliopisto

Ohjaajat

Professori Heikki Ruismäki, Helsingin yliopisto

Professori Mirja Hirvensalo, Jyväskylän yliopisto

Vastaväittäjä

Dosentti Arja Sääkslahti, Jyväskylän yliopisto

Kannen kuva

Juha Valtonen

Yliopistopaino Unigrafia, Helsinki

ISBN 978-951-51-2006-9 (nid.)

ISBN 978-951-51-2007-6 (pdf)

Juha Valtonen

Askelmerkkejä liikuntaa opettavaksi luokanopettajaksi

Opettajankoulutusta edeltävät liikunnan socialisaatioympäristöt, opiskelijoiden koetut vahvuudet ja käsitykset hyvästä alakoulun liikunnanopetuksesta

Tiivistelmä

Opettajankoulutuksen alueeseen lukeutuvan tutkimuksen päätehtävänä on tarkastella koulutusta edeltäviä socialisaatioympäristöjä ja niiden yhteyksiä opiskelijoiden käsityksiin alakoulun hyvästä liikunnanopetuksesta ja omista vahvuuksista opettaa liikuntaa. Socialisaatioympäristöiksi rajattiin koululiikunta, vapaa-ajan liikuntaharrastus, liikunta-alan koulutus ja työkokemus sekä sukupuoleen perustuvat käytänteet.

Tutkimuskysymyksiin haettiin vastauksia viidellä, vuosina 2011–2015 julkaistulla vertaisarvioidulla tutkimuksella, jotka yhteenveto-osuuden kanssa muodostavat tämän artikkeliväitöskirjan. Tutkimusaineisto kerättiin verkkokyselylomakkeella, johon vastasi 412 Helsingin yliopiston luokanopettajakoulutuksen luvuvuosina 2006–2009 aloittanutta opiskelijaa. Kysely toteutettiin ennen ensimmäisen liikunnan opintojakson alkamista. Vastanneiden osuus oli yhteensä 88 % kaikista luokanopettajakoulutuksen yhteisvalinnan kautta valituista opiskelijoista. Vastanneista oli naisia 341 (83 %) ja miehiä 71 (17 %).

Tutkimusaineisto luokiteltiin vastausten laadullisen tai määrällisen sisällön perusteella. Määrällisen tarkastelun keskeisimpinä menetelminä käytettiin ristiintaulukointia ja binaarista logistista regressioanalyysiä.

Keskeisimpänä tuloksena aineistosta muodostui kokonaiskuva, että varsinkin socialisaatioympäristöjen yhteydet koettuihin vahvuuksiin painoutuivat kahdella tavalla. Enemmän liikuntasuuntautuneet socialisaatioympäristöt näyttivät yhdistyvän useammin oppiaineeseen kuin oppilaisiin suuntautuviin koettuihin vahvuuksiin. Vähemmän liikuntasuuntautuneet socialisaatioympäristöt näyttivät puolestaan yhdistyvän useammin oppilaisiin suuntautuviin koettuihin vahvuuksiin. Vastaavasta kaksisuuntaisuudesta näkyi heikompia viitteitä myös käsityksissä alakoulun hyvästä liikunnanopetuksesta.

Tulosten perusteella voidaan todeta opettajankoulutusta edeltävien akkulturaatiivisten liikunnan socialisaatioympäristöjen olevan yhteydessä erilaisiin painotuksiin käsityksissä omista vahvuuksista ja hyvästä koululiikunnasta. Käsitysten erilaiset painotukset ovat erilaisia tulokulmia koulutukseen ja ne tulee huomioida opettajankoulutuksen kehittämishaasteina. Niiden yhteydet opetuksellisiin painotuksiin opettajan uran eri vaiheissa jäävät jatkotutkimusten selvitettäväksi.

Avainsanat: Socialisaatio, opettajankoulutus, liikunnanopetus, käsitykset, koetut vahvuudet

Juha Valtonen

Step marks to become a PE teaching class teacher in the primary school

Pre-class teacher education socialization environments, perceived strengths and beliefs of quality PE

Abstract

The main task of this teacher educational study is to explore the relationships between the pre-teacher-education socialization environments and class teacher students' beliefs of quality physical education and their perceived strengths in teaching physical education in the primary school. This study focuses on gender, success in physical education, leisure physical activity, schooling and work experience in sports or teaching as socialization environments.

To answer the research questions, five peer reviewed studies were published in scientific journals between years 2011 and 2015. The articles together with this synopsis form the doctoral thesis.

The data were collected using an online questionnaire presented to the class teacher students at the beginning of their first year studies in physical education. The resulting 412 participants comprised 341 (83 %) female and 71 (17 %) male students and covered 88 % of the first year class teacher students at the University of Helsinki, Finland during the academic years 2006–2009.

The data were categorized according to the qualitative and quantitative contents of the answers. Cross tabulation and binary logistic regression were the main statistical analyzes.

The results indicate that the pre-education acculturative socialization environments are related to different emphases on the beliefs of good physical education and especially on the perceived strengths in teaching physical education. The physically advanced socialization environments tended to be related to subject-focused perceived strengths. On the contrary, the physically more modest social environments appeared more often to be connected to pupil-focused perceived strengths. Parallel, but weaker relationships between socialization environments and conceptions of good physical education were found.

Teacher educators need to pay attention to these different approaches as challenges to development the teacher education studies. More research is needed to explore how the acculturative socialization environments affect teacher education and the work of teachers during the different phases of their professional career.

Key words: Socialization, teacher education, physical education, conceptions, perceived strengths

Kiitokset

Haluan osoittaa kiitokseni monille, väitöskirjatutkimukseni aloittamiseen, jatkamiseen ja loppuun saattamiseen vaikuttaneelle henkilölle. Ensin haluan nostaa esiin erikoistutkija (emeritus) Jorma Kuuselan. Ilman sinun viisauttasi, kannustustasi ja neuvojasi jahkailisin varmaankin edelleen tutkimuksen alkumetreillä. Jaksoit kärsivällisesti jakaa osaamistasi noviisitutkijalle sinulle tyypillisellä, selkeällä pedagogisella otteella. Lämmin kiitos sinulle, Jorma.

Professori Heikki Ruismäki, olet aina niin positiivisella ja kannustavalla otteellasi tukenut tutkimukseni edistymistä. Useiden tuntien pituiset Skype-palaverimme keskeytyivät aina ajoittain teknisiin ongelmiin, mutta ne eivät meitä pysäyttäneet. Kiitos Heikki. Riemuitsin liikuntapedagogiikan professori Mirja Hirvensalon lupautuessa toiseksi ohjaajakseni. Sisällöllinen ja tutkimusmenetelmällinen osaamisesi oli todella tarpeen. Monet rakentavat palautteesi ja neuvosi lähetit kesäisin Välimeren aalloilta. Kesälomasi tai maantieteellinen etäisyys eivät estäneet sinua ohjaamasta. Kiitos ja kumarrus.

Osatutkimusten edetessä sain tukea monilta opettajankouluttajakollegoiltani, jotka olivat mukana myös artikkeleiden kirjoittajina. Dosentti Jyrki Reunamon asiantuntevat huomiot ja kannustus olivat minulle tärkeitä. Jyrkin tutkimushankkeeseen osallistuminen mahdollisti kevennyksen lehtorin opetusmäärään tutkimusprosessin loppuvaiheessa. Ilman tätä tukea olisi työn loppuun saattaminen ollut hankalaa. Kiitos Jyrki. Kollegani, FT Liisa Hakala, avasit ensin väylää ja näytit hyvää esimerkkiä väittelemällä muutama vuosi sitten. Liisa, olet ollut koko tutkimusprosessini ajan siitä kiinnostunut, rohkaiseva, valmis keskustelemaan sekä jakamaan syvästi arvostamaani osaamistasi. Lämmin kiitos. Toinen kollegani LitM Anna-Liisa Kyhälä sekä tutkijat LiTM Satu Lehto ja LiTM Sari Slotte, olette jakaneet kanssani väitöskirjan tekemiseen liittyviä kokemuksia ja tunteita. Pian saamme juhlia teidän väitöskirjojenne valmistumisista. Dosentti Ossi Autiolta sain viisaita ohjeita etenkin tutkimusprosessin alkuvaiheessa. Yhteiset kahvikeskustelumme ovat toimineet myös paineiden purkamisen paikkoina. Kiitos Ossi. KT Kauko Komulainen, sinun kanssasi käytyjä keskusteluja värittävä poikkeuksellisen remakat naurut ja hyvä mieli. Mistä oikein ammennat niin myönteisen mielenlaatusi. Dosentti Inkeri Ruokonen, olet poikkeuksellisen energinen ja kannustava. Kun nämä ominaisuudet yhdistyvät huikeaan osaamiseen ja avuliaisuuteen, niin lopputuloksena on Inkeri. Lähiesimieheni dosentti Seija Kairavuori, olet mahtavalla tavalla antanut minulle uskoa ja luottamusta siihen, että kuohuvii-nipullon korkki poksautetaan pian auki. Konkreettinen mielikuva työn loppuun saattamisesta antoi lisäpuhtia. Poksaus on pian käsillä. Taito- ja taideaineiden

työtoverini Sara, Anja, Outi, Tapsa, Seija ja Ari. Olen saanut teiltä usein kannustusta ja rohkaisua. On ilo olla työtoverinne. Vuosikymmenten aikainen työtoverini Viikin Norssista, KM Juha Kantokorpi. Sinulla on poikkeuksellinen kyky pohtia ja analysoida syvällisesti liikunnanopetukseen liittyviä kysymyksiä. Kiitos kaikista keskusteluistamme. Olen oppinut sinulta paljon. Toivottavasti jatkat pohdin-tojasi ja niiden jakamista vielä eläkkeelle karattuasi.

FM Mirja Valtonen, sain sinulta arvokkaita neuvoja väitöskirjan kirjoitusasuun liittyvissä kysymyksissä. Lämmin kiitos tuestasi.

Työn esitarkastajina toimineet, syvästi arvostamani emeritusprofessorit Lauri Laakso ja Heimo Nupponen antoivat tiukkaa, mutta rakentavaa ja kannustavaa palautetta työstäni ja mahdollistivat siten sen kehittymisen. Lauri, olit apulaisprofessorina liikuntatieteellisessä tiedekunnassa aloittaessani liikunnanopettajaopintoni. Jäit silloin mieleen positiivisena ja valoisana persoonana. Mielikuva vain vahvistui myöhempien vuosikymmenten aikana. Kiitos Lauri. Toivon sinulle mukavia hetkiä rakkaan näyttelijäharrastuksesi parissa. Heimo, olimme kauan liikunnan didaktiikan lehtorikollegoita. Myöhemmin sinusta tuli Rauman opettajankoulutuslaitoksen liikuntakasvatuksen professori. Olen aina arvostanut osaamistasi sekä sinua ihmisenä. Väitöskirjani esitarkastus vain vahvisti aiempia tuntemuksiani. Toivottavasti jatkat emerituksena nuorempien ja vähän vanhempienkin tutkijoiden opastusta. Kiitos Heimo.

Perheeni on kulkenut pitkän matkan kanssani. Esikoiseni Olli ja hänen puolisonsa Elina ovat olleet kiinnostuneita tutkimuksen edistymisestä sekä mahdollistaneet sitä konkreettisesti ottamalla Hermannin koiramme niin usein päivähoitoon. Onneksi myös heidän reipas Teemu-poikansa, ensimmäinen lapsenlapseni on pitänyt Hermannista hyvää huolta. Kesällä vuoden täyttävä toinen pojanpoikani Luka on toistaiseksi osallistunut ymmärtävällä katseella. Kiitos lapsenlapsista ja kaikesta avusta. Tyttäreni Mari ja hänen puolisonsa Ninni ovat kannustaneet fajaa ja auttavat monin tavoin väitökseen liittyvissä tapahtumissa. Iso kiitos. Hermannin on myös osallistunut kriittisesti tutkimukseeni haukkumalla sitä säännöllisesti lukemattomien, pienellä tutkimusparvellani vietettyjen tuntien aikana.

Rakas puolisoni Anna-Liisa, olet seurannut ja jakanut aitiopaikalta jo kauan väitöskirjani tekemisen vaiheita; ähinöitä, puhinoita, tuskailuja sekä onneksi myös ilon hetkiä. Olet jaksanut kuunnella ja ymmärtää sekä antaa työnohjauksen ammattilaisena viisaita näkökulmia työskentelyprosessiin. Väitöskirjan valmistumiseen voi hyvin liittää sanonnan: ”Jokaisen menestyvän miehen takana on nainen”. Iloitsen siitä, että se olet juuri sinä.

Vantaa 02.03.2016

Juha Valtonen

OSATUTKIMUKSET

Väitöskirjan yhteenveto perustuu seuraaviin osatutkimuksiin:

I osatutkimus:

Valtonen, J., Kuusela, J. & Ruismäki, H. (2011). The leisure-time physical activity background of pre-service class teachers. In H. Ruismäki & I. Ruokonen (Eds.), *Arts and Skills—Source of Well-being: Third International Journal of Intercultural Arts Education*. Research Report 330 (s 61–73). University of Helsinki, Department of Teacher Education. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10138/28078>

II osatutkimus:

Valtonen, J., Autio, O., Reunamo, J. & Ruismäki, H. (2012). The Relationship Between Pre-service Class Teachers' Various Backgrounds and Conceptions of Good Physical Education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 45, 595–604.

III osatutkimus:

Valtonen, J. & Ruismäki, H. (2012). Liikuntaa opettavaksi opettajaksi sosiaalis-tuminen – luokanopettajaopiskelijoiden koulutus- ja työkokemustaustojen yhteydet käsityksiin hyvästä alakoulun liikunnanopetuksesta. *Liikunta & Tiede* 49(6), 23–28.

IV osatutkimus

Valtonen, J., Hirvensalo, M., Reunamo, J. & Ruismäki, H. (2014). The Relationships between Pre-Service Primary Teachers' Teaching and Instructing/ Coaching Orientations and Their Perceived Strengths in Teaching Physical Education at the Primary Level. *Creative Education* 5, 954–962.

V osatutkimus:

Valtonen, J., Reunamo, J., Hirvensalo, M. & Ruismäki, H. (2015). Socialization Into Teaching Physical Education – Acculturative Formation Of Perceived Strengths. *The European Journal of Social and Behavioural Sciences EJSBS* 10, 1683–1695.

Sisältö

KIITOKSET

OSATUTKIMUKSET

1 JOHDANTO	1
2 TUTKIMUKSEN TEOREETTINEN VIITEKEHYS.....	7
2.1 Sosialisaaion käsite	7
2.2 Kasvatuksen ja opetuksen suhde sosialisaaioon.....	10
2.3 Sosialisaaion mekanismit	13
2.4 Liikuntaa opettavaksi opettajaksi sosiaalistuminen	16
2.4.1 Sukupuolittuneet käytännöt sosialisaaioympäristönä.....	19
2.4.2 Koululiikunta sosialisaaioympäristönä	20
2.4.3 Liikuntaharrastus sosialisaaioympäristönä.....	28
2.4.4 Työkokemus ja kouluttautuminen sosialisaaioympäristöinä.....	31
2.5 Hyvä liikunnanopetus ja koetut vahvuudet	33
2.5.1 Käsitykset alakoulun hyvästä liikunnanopetuksesta	34
2.5.2 Koetut vahvuudet alakoulun liikunnanopetuksessa.....	41
3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	47
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	49
4.1 Tutkimuksen sisäinen viitekehys	49
4.2 Osallistujat ja tutkimusaineiston kerääminen.....	49
4.3 Tutkimusmenodit ja aineiston käsittely	50
5 TUTKIMUSTULOKSET	55
5.1 Tutkimuskysymys 1	55
5.1.1 Vapaa-ajan liikuntaharrastustausta (I osatutkimus).....	55
5.1.2 Koululiikuntamenestys (II osatutkimus)	58
5.1.3 Liikunta-alan koulutus ja työkokemus (III osatutkimus)	58
5.2 Tutkimuskysymys 2	60
5.2.1 Käsitykset alakoulun hyvästä liikunnanopetuksesta (II osatutkimus).....	60
5.2.2 Sukupuolittuneiden käytäntöjen, vapaa-ajan liikuntaharrastustaustan ja koululiikuntamenestyksen yhteydet käsityksiin alakoulun hyvästä liikunnanopetuksesta (II osatutkimus).....	62

5.2.3 Liikunta-alan kouluttautumisen ja työkokemuksen yhteydet käsityksiin alakoulun hyvästä liikunnanopetuksesta (III osatutkimus)	63
5.3 Tutkimuskysymys 3.....	65
5.3.1 Koetut vahvuudet alakoulun liikunnanopetuksessa (IV osatutkimus).....	65
5.3.2 Sukupuolittuneiden käytäntöjen, vapaa-ajan liikuntaharrastustaustan ja koululiikuntamenestyksen yhteydet koettuihin vahvuuksiin (V osatutkimus)	66
5.3.3 Liikunnanohjaus- ja valmennusorientaation sekä opetusorientaation yhteydet koettuihin vahvuuksiin (IV osatutkimus).....	69
6 DISKUSSIO.....	73
6.1 Tulosten yhteenveto ja pohdinta.....	73
6.2 Tutkimuksen luotettavuus	80
6.3 Tulosten hyödynnettävyys ja jatkotutkimusten suuntaaminen	83
LÄHTEET	85
ALKUPERÄISET OSATUTKIMUKSET	

1 Johdanto

Kiinnostukseni tutkimuksen aihepiiriä kohtaan heräsi jo pitkän liikunnan didaktiikan opettajankouluttajan urani alkuvaiheessa. Vuosi vuodelta aloin ymmärtää selkeämmin, että opiskelijoilla on koulutuksen alkaessa voimakkaita käsityksiä liikunnanopetuksesta. Woody Allenin kerrotaan sanoneen: ”Ne, jotka osaavat, tekevät. Ne, jotka eivät osaa, opettavat ja ne, jotka eivät osaa opettaa, opettavat liikuntaa”. Hänelle tyypillinen sarkastinen määrittely perustuu varmaankin hänen kokemuksiinsa koululiikunnasta. Kokemukset ovat henkilölle itselleen merkityksellisiä ja ainutkertaisia, eikä ulkopuolinen voi niitä kiistää. En halunnut olla Woody Allenin kuvaama opettaja saati sitten opettajankouluttaja, vaan aloin tutustua opiskelijoiden liikuntataustoihin kehittyäkseni paremmaksi kouluttajaksi. Paperimuotoiset kyselyt jäsenyivät vähitellen systemaattisemmiksi ja monipuolisemmiksi. Tietotekniikan kehittymisen myötä siirryin käyttämään verkkokyselylomaketta, jolla kerätyt tiedot oli helppo siirtää tietokoneelle jatkokäsittelyä varten. Kyselyjen tekeminen laajeni vaihe vaiheelta ja lopulta käytössä oli kolme eri verkkokyselylomaketta. Tämän tutkimuksen aineistoksi valikoitui osi-oita opintojen alussa tehdystä opintoja edeltävää liikuntakäyttäytymistä kartoittavasta alkukyselystä.

Opintoja edeltävän ajan liikuntaan liittyvien kokemusten on havaittu muokkaavan opettajaopintonsa aloittavien käsityksiä opettajan ammatista (Flores, 2001; Väisänen & Silkelä, 2001, 132). Totesin aikaisempien tutkimusten perusteella, että opettajankoulutusta edeltävänä aikana syntyneet käsitykset muodostavat lähtökohdan opettajankoulutukselle ja jopa kyseenalaistavat sen vaikuttavuuden (Capel & Katene, 2000; Curtner-Smith, 2001; Hutchinson, 1993; Lawson, 1983a; Lortie, 1975; Matanin & Collier, 2003; Pajares, 1992; Placek ym., 1995; Randall & Maeda, 2010; Richardson, 2003). Käsitysten on kuvattu olevan tietoa, jota muokaten voidaan saavuttaa tiettyjä päämääriä (Kansanen ym., 2000, 59). Ne ovat viime kädessä yksilön subjektiivisesti muodostamia henkilökohtaisia totuuksia, tapoja ymmärtää ja jäsentää maailmaa (Ajzen, 1991). Käsitykset toimivat siten perustana opettajaopiskelijan ja myöhemmin myös opettajan arvoille, asenteille, tilannekohtaiselle arvioinnille, päätöksenteolle ja toiminnalle (Kansanen ym., 2000, 59; Nespor, 1987; Pajares, 1992; Richardson, Anders, Tidwell, & Lloyd, 1991; Väisänen & Silkelä, 2001).

Ryhdyin pohtimaan käsitysten syntymekanismeja. Kasvu opettajuuteen on poikkeuksellisen monivaiheinen ja moniulotteinen prosessi, jota on kuvattu useilla eri malleilla. Fullerin ja Brownin malli perustuu opiskelijan ja opettajan kehitysprosessin senhetkisen kehitysvaiheen huolenaiheisiin (concerns). Alkuvaiheessa huomio keskittyy omaan selviytymiseen. Kasvun edetessä huomio siirtyy

opetuksen toteutukseen liittyviin huolenaiheisiin. Kolmantena vaiheena Fuller ja Brown näkevät huomion kiinnittymisen opetuksen vaikuttavuuteen ja oppilaiden oppimiseen. (Fuller & Brown, 1975.) Berliner lähestyi puolestaan opettajaksi kehittymistä ekspertti–noviisi -näkökulmasta. Eksperttiopettajia ovat esimerkiksi ansioistaan palkitut opettajat. Tutkimalla eksperttiopettajien ajattelu- ja toimintamalleja saadaan Berlinerin mallin mukaan arvokasta tietoa myös opettajakoulutuksen tarpeisiin. (Berliner, 1986.)

Tämän tutkimuksen lähtökohdat kietoutuvat kuitenkin käsitysten merkityksellisyyteen, joten edellä mainitut näkökulmat tai mallit eivät tarjonneet siihen soveltuvaa viitekehystä. Bulloughin (1997, 95) mukaan opettajankouluttajien tulee kiinnittää erityistä huomiota opiskelijoiden aikaisempiin kokemuksiin ja käsityksiin, koska ne ovat erittäin tärkeitä opettajuuteen vaikuttavia tekijöitä. Kagan tarkasteli kymmeniä opettamaan oppimisen tutkimusartikkelia vuosilta 1987–1991, joista valtaosa käsitteli opettajaksi opiskelevien opintoja edeltävien käsitysten ja mielikuvien merkitystä opettajankoulutuksen alkuvaiheessa (Kagan, 1992a). Kuitenkaan aivan opintojen alkuun liittyviä tutkimuksia ei juuri ollut.

Pedagogisen ajattelun tutkimuksessa tiedostetaan, että opettajan ja opettajaksi opiskelevan uskomukset (beliefs) suuntaavat ajattelua ja toimintaa. Uskomukset nähdään tämän paradigman mukaisesti opetukseen, oppimiseen ja oppimisprosessiin liittyvän subjektiivisen ja kokemukseen perustuvan implisiittisen tiedon yhdistelmänä. Kansanen ja muut korostavat kuitenkin uskomusten ja käsitysten (conceptions) välistä eroa. Käsitykset opetuksesta ja oppimisesta perustuvat heidän mukaansa tiedostettuihin kognitiivisiin eikä esimerkiksi affektiivisiin seikkoihin, jotka saattavat painottua uskomuksissa. (Kansanen ym., 2000, 59.) Tässä tutkimuksessa pidän käsityksiä ja uskomuksia rinnakkaisina ajattelua ja toimintaa suuntaavina käsitteinä.

Eri paradigmojen tarkastelun tuloksena päädyin tässä tutkimuksessa opettajaksi sosiaalistumisen teorian äärelle, koska erilaisten informaalien sosialisointiympäristöjen merkitys yksilön opettajankoulutusta edeltävässä käsitteiden muodostamisessa alkoi hahmottua entistä kirkkaammin. Yhtenä tutkimukseni teoreettisista innoittajista, etenkin tutkimusprosessin alkuvaiheessa, oli Lortien (1975) esittelemä apprenticeship of observation -käsite, jolla hän viittasi yleissivistävään koulutukseen kahdentoista vuoden pituisena opettajuuden oppipoika-aikana. Tänä aikana tehdyt havainnot koulukulttuurista, opettajapersoonista, opettajan toiminnasta ja vuorovaikutuksesta opettajan kanssa, vaikuttavat osaltaan opiskelijoiden käsityksiin hyvästä tai huonosta opetuksesta. (Lortie, 2002, 61–67.) Aloin tiedostaa entistä selvemmin opettajan ammatin poikkeuksellisuuden, sillä oppilaat saavat siitä merkittävästi monipuolisemman kuvan kuin mistään muusta ammatista.

Lawson esitti mallin liikunnanopettajaksi sosiaalistumisesta jakaen sen kolmeen keskeiseen vaiheeseen. Ensimmäistä, jo syntymästä alkavaa vaihetta hän

kuvasi akkulturaationa (Lawson, 1983a), joka hahmottui käsityksissäni eräänlaisena informaalina opettajankoulutuksena. Opettajankoulutusta edeltävässä akkulturaatiossa opiskelijoiden erilaiset elin- ja toimintaympäristöt muokkaavat heidän käsityksiään liikunnanopetuksesta (Lawson, 1983a). Käsitteellistin nämä ympäristöt myöhemmin sosialisatioympäristöiksi. Ymmärsin, että käsitykset liikunnanopetuksesta voivat muodostua akkulturaatiivisesti koulumaailman lisäksi muisakin sosialisatioympäristöissä.

Tutkimusaineistoni tarkastelussa pyrin avaamaan näkökulmia sosialisatioympäristöjen yhteyksistä liikuntaa opettavaksi opettajaksi sosiaalistumiseen. Päätin keskittyä sukupuolistuneiden käytäntöjen lisäksi koululiikunnassa menestymiseen sekä eräisiin vapaa-ajan liikuntakäyttäytymistä kuvaaviin muuttujiin. Ne ovat tämän tutkimuksen viitekehyksessä erilaisia sosialisatioympäristöjä, joissa opiskelijoiden käsitykset liikunnanopetuksesta ja omista vahvuuksista liikunnanopetuksessa ovat osaltaan muodostuneet. Esimerkiksi liikunnan parissa paljon aikaansa viettävät ammentavat harrastuksia ohjaavien aikuisten ja harrastustoverien arvoista, ajatuksista, asenteista ja käsityksistä konstruktiiivisesti aineksia omaan ajatteluunsa. Vastaavasti vähemmän liikunnan parissa aikaansa viettäneet ovat ehkä omaksuneet erilaisia näkemyksiä.

Päätin tarkastella opettajaksi sosiaalistumista kahdesta eri näkökulmasta. Ensimmäkin näin merkitykselliseksi perehtyä opiskelijoiden tapoihin määrittää alakoulun hyvää liikunnanopetusta. Määrittelisivätkö liikunnallisesti suuntautuneet opiskelijat hyvän liikunnanopetuksen eri tavoin kuin liikuntaa vähemmän harrastaneet? Entä ovatko naisopiskelijat sosiaalistuneet näkemään liikunnanopetuksen eri tavoin kuin miesopiskelijat? Onko tytöille ja pojille olemassa erilaiset ihannekoululiikunnat? Toiseksi sosiaalistamista kuvaavaksi näkökulmaksi valitsin opiskelijoiden kokemat vahvuudet alakoulun liikunnanopetuksessa. Koetut vahvuudet kuvaavat heidän kokemiaan vahvuuksiaan sinänsä, mutta samalla opiskelijat peilaavat ominaisuuksiaan suhteessa alakoulun hyvään liikunnanopetukseen. Mitkä ovat niitä vahvuuksia, jotka opiskelijat kokevat tärkeiksi alakoulun liikunnanopetuksessa? Minkälaisia koettuja vahvuuksia rakentuu erilaisissa sosialisatioympäristöissä?

Tämä väitöskirja koostuu viidestä eri vertaisarvioidusta tieteellisestä julkaisusta. Ensimmäisessä osatutkimuksessa tutkitaan luokanopettajaopiskelijoiden vapaa-ajan liikuntaharrastustaustoja sekä vastausajankohdan aikaista liikuntakäyttäytymistä. Tämän osatutkimuksen liikuntataustaa kuvaavaa osuutta käsitellään tässä väitöskirjatutkimuksessa. Toisessa osatutkimuksessa tarkastellaan ensin vastaajien käsityksiä alakoulun hyvästä liikunnanopetuksesta. Seuraavaksi tutkitaan vapaa-ajan liikuntaharrastustaustaa kuvaavien muuttujien sekä sukupuolen ja koululiikuntamenestyksen yhteyksiä käsityksiin alakoulun hyvästä liikunnanopetuksesta. Kolmannessa osatutkimuksessa selvitetään opiskelijoiden liikunta-alan

koulutus- ja työkokemustaustoja ja niiden yhteyksiä käsityksiin alakoulun hyvästä liikunnanopetuksesta. Neljännessä osatutkimuksessa tunnistetaan vastaajien orientaatiot liikunnan opettamiseen sekä liikunnanohjaukseen ja urheiluvalmennukseen. Lisäksi muodostetaan kuva vastaajien kokemista vahvuuksista alakoulun liikunnanopetuksessa. Koettuja vahvuuksia tarkastellaan orientaatioiden näkökulmista. Viimeisessä eli viidennessä osatutkimuksessa tarkastellaan opiskelijoiden sukupuolen, vapaa-ajan liikuntaharrastustaustan sekä koululiikuntametyksen yhteyksiä koettuihin vahvuuksiin alakoulun liikunnanopetuksessa.

Väitöskirjan yhteenveto-osuuden teoreettisessa viitekehyksessä (luku 2) avaan ensin sosialisatian monitulkintaista käsitettä yleisellä tasolla. Kasvatus ja opetus ovat keskeisiä sosialisatian välineitä, mutta sosialisatiota tapahtuu käytännöllisesti katsoen koko ajan yksilön ollessa tekemisissä muiden ihmisten tai ulkomailman kanssa. Näin kuitenkin tarpeelliseksi tuoda esiin niitä keskeisiä kasvatuksen ja opetuksen käsitteitä, jotka tutkimuskirjallisuuden perusteella liittyvät olennaisesti sosialisatioon. Tämän tutkimuksen kannalta esimerkiksi informaalin opettajankoulutuksen käsite on muodostunut ajatuksiani jäsentäväksi. Tulkitsen opettajankoulutusta edeltävän liikunnanopetukseen tavalla tai toisella kytkeytyvän sosialisatian informaaliksi opettajankoulutukseksi. Formaali opettajankoulutushan tapahtuu vasta yliopistojen opettajankoulutuslaitoksissa.

Sosisalisatian mekanismeilla tarkoitan niitä prosesseja, joiden kautta sosialisatian tapahtuu. Totean ajatteluni lähtökohtien nousevan symbolisen interaktionismin pohjalta (Charon, 2007) ja konkretisoituvan monilta osin Banduran sosiokognitiivisen teorian periaatteisiin. Bandura kuvaa oppimista kolmisuuntaisella mallilla, jossa yksilön käyttäytyminen nähdään osittain ympäristönsä tuotteenä, jossa yksilön havainnoilla, kokemuksilla ja tiedon konstruoinnilla on oma tärkeä merkityksensä. (Bandura, 1986.) Pedagogisesta viitekehyksestä tarkasteltuna opettajankoulutusta edeltävä sosialisatiossa on kyse opettajan pedagogisen ajattelun kehittymisestä (Kansanen ym., 2000), mikä on jatkotutkimusten suunnittamisen kannalta erityisen merkittävää.

Etenen seuraavaksi teoreettisessa tarkastelussa liikunnanopettajaksi sosiaalistumiseen. Tiedostan selvän eron liikunnanopettajan ja liikuntaa opettavan luokanopettajan ammattien välillä. Liikunnanopetus on tyypillisesti vain pieni osa luokanopettajan työtä. Tosin liikunnanopetusta keskitetään alakoulussa usein liikunnanopetukseen erikoistuneille sekä nykyisin lyhyen tai pitkän sivuaineen suoritaneille opettajille. Myös liikunnanopettajat voivat vastata alakoulujen liikunnanopetuksesta. Vaikka luokanopettajan työ koostuu useiden eri oppiaineiden opetuksesta, niin liikunnanopetuksen osalta yhteys liikunnanopettajan työhön on ilmeinen, vaikkei kaikilta osin identtinen.

Sukupuolittuneet käytänteet sosialisatioympäristönä on ajankohtainen ja mielenkiintoinen lähestymistapa. Tässä tutkimuksessa sitä lähestytään varsin yleisellä

tasolla. Tarkastelen sukupuolten välisiä eroja, käsityksissä alakoulun hyvästä koululiikunnasta ja koetuista vahvuuksista, mahdollisina sosialisatioympäristön sukupuolittuneiden käytänteiden ilmentyminä. Lortien (1975) ajatteluun pohjautuen näen koululiikunnan olevan merkityksellinen opiskelijan sosiaalistumisessa liikuntaa opettavaksi opettajaksi. Siksi käsittelen seuraavaksi opetussuunnitelmien perusteita, koska niissä määritellään opetuksen keskeiset päämäärät, tavoitteet, sisällöt, painotukset ja arvioinnin periaatteet. Rajaan tarkastelun niihin ajanjaksoihin, kun tutkimukseen osallistuneet opiskelijat olivat oppilaina peruskoulussa ja lukiossa. Esitän samalla tutkimustuloksia koululiikunnan yhteyksistä opettajaksi opiskelevien ja opettajana jo toimivien arvoihin, asenteisiin, käsityksiin ja toimintamalleihin.

Koululiikunnan tarkastelusta siirryn vapaa-ajan liikuntaharrastukseen liikunnanopetukseen sosiaalistamisen ympäristönä, sillä varsinkin ohjatulla vapaa-ajan liikunnalla on monia samankaltaisuuksia koululiikunnan kanssa. Varsinkin ohjatuissa liikuntaharrastuksissa ja urheiluvalmennuksessa muodostuu liikunnanopetuksen suuntaisia ohjaaja–ohjattava ja valmentaja–valmennettava -vuorovaikutussuhteita.

Osa opiskelijoista on liikuntaharrastuksen lisäksi myös ohjannut ja valmentanut muita liikunnan harrastajia tai urheilijoita. Liikunnanohjauksella ja urheiluvalmennuksella on samoja piirteitä liikunnanopetuksen kanssa. Tarkastelen niitä tässä kappaleessa. Opiskelijat ovat myös voineet kouluttautua kyseisiin tehtäviin suorittamalla erilaisia liikunnan ohjaus- ja valmennuskursseja. Vaikka eri liikunta- ja urheilujärjestöjen järjestämät ohjaus- ja valmennuskurssit ovat formaalia ja intentionaalista koulutusta, ne eivät kuitenkaan ole opettajankoulutusta. Siksi luen ne kuuluviksi informaaliin opettajankoulutukseen.

Teoreettisen viitekehyksen loppuosassa avaan tutkimuksen suorittamisen kannalta olennaista käsitysten muodostumisen ja merkitysten problematiikkaa, koska tämä väitöstutkimus rakentuu keskeisiltä osiltaan opiskelijoiden käsitysten varaan. Vaikka käsitykset ovat subjektiivisia, ne ovat erittäin merkityksellisiä viime kädessä ohjattaessa opiskelijan tai opettajan tekemiä valintoja ja ratkaisuja opetustustilanteissa. Tarkastelen tässä kappaleessa myös joitakin tutkimuskirjallisuudesta koottuja hyvän liikunnanopetuksen elementtejä. Koettuja vahvuuksia tarkastelen lähinnä Banduran (1986; 1997) minäpystyvyyden käsitteen (self-efficacy) kautta, vaikka se ei täysin vastaa tässä tutkimuksessa käytettyä koettujen vahvuuksien käsitettä. Molemmat rakentuvat kuitenkin pääosin samojen sosiaalisaation mekanismien kautta.

Tutkimustehtävillä (luku 3) suuntaan tarkastelun opiskelijoiden opettajankoulutusta edeltäviin sosialisatioympäristöihin: sukupuolittuneet käytänteet, koululiikuntamenestys, vapaa-ajan liikunta sekä liikunta-alan koulutus- ja työkokemus. Keskeisenä tehtävänä on kuitenkin tarkastella sosialisatioympäristöjen yhteyksiä

opiskelijoiden käsityksiin alakoulun hyvästä liikunnanopetuksesta ja koetuista henkilökohtaisista vahvuuksista alakoulun liikunnanopetuksessa.

Tutkimustehtävien johdattelmana siirryn tarkastelemaan tutkimuksen toteutusta (luku 4). Kiteytän ensin sisäisellä viitekehyksellä (kuvio 3) tutkimuksen rajauksen osana Lawsonin (1983a) liikunnanopettajaksi sosiaalistumisen mallia. Osallistujien ja tutkimusaineiston keräämisen kuvauksen jälkeen siirryn tutkimuksen metodisiin valintoihin ja aineiston käsittelyn etenemisen kuvaukseen. Tutkimusasetelmaa voidaan pitää fenomenografisena, koska tutkimuksen kannalta keskeiset muuttujat ovat käsitykset alakoulun hyvästä liikunnanopetuksesta sekä koetut vahvuudet liikunnanopetuksessa. Tällöin vastaajien subjektiiviset käsitykset ja kokemukset nousevat tutkimuksen kannalta merkityksellisiksi. Tässä luvussa kuvaan myös tutkimuksen muuttujia, niiden luokittelua ja käytettyjä tilastollisia menetelmiä.

Tutkimustulokset (luku 5) kappaleessa esittelen tutkimusongelmien mukaisessa järjestyksessä, mikä poikkeaa artikkelien julkaisujärjestyksestä. Tämä oli kuitenkin perusteltua, jotta tutkimuksen kokonaisuus jäsenyisi lukijalle selkeämmin. Tässä kappaleessa esitetään vielä keskeisimmät tulokset eri osatutkimuksista.

Tutkimuksen diskussio-osassa (luku 6) tiivistetään tutkimuksen keskeiset tulokset, pohditaan niiden luotettavuutta, hyödynnettävyyttä sekä jatkotutkimusten suuntaamisen vaihtoehtoja.

2 Tutkimuksen teoreettinen viitekehys

2.1 Sosialisatiion käsite

Sosialisaatio on yleiskäsitteenä laaja sijoittuen Siljanderin (2002, 42) mukaan kasvatustieteen, sosiologian, sosiaalipsykologian ja kehityspsykologian leikkauspiireeseen, jolloin sitä voidaan tarkastella ja jäsentää niiden kaikkien näkökulmista. Tämä on vaikuttanut myös käytettyjen käsitteiden moninaisuuteen ja paikoin myös epäselvyyteen. Sosialisaatiosta käytetään englanninkielisessä tutkimuskirjallisuudessa tyypillisimmin yläkäsitteitä *socialization* (amer.) tai *socialisation* (engl.) ja niitä tarkemmin sosialisaatiota rajaavia käsitteitä kuten esimerkiksi primaari ja sekundaari sosialisaatio, akkulturaatio, enkulturaatio ja integraatio (Berry, 2007, 543). Käsitteille on tieteenalasta riippuen voitu antaa erilaisia merkityksiä. Tässä tutkimuksessa pitäydytään sosialisaatioon yleiskäsitteenä sekä Lawsonin (1983a) liikunnanopettajaksi sosiaalistumisen mallissa käytämiin sosialisaatiota ennen kaikkea ajallisesti määrittäviin käsitteisiin akkulturaatio, professionaalinen sosialisaatio sekä organisationaalinen sosialisaatio.

Sosialisaatiota kuvataan varsin yleisesti kehityskuluksi, jossa yksilöstä tulee yhteiskunnan toimintakykyinen jäsen (Danziger, 1971, 17; Helkama, Myllyniemi, & Liebkind, 2001, 82). Toisin sanoen yksilö yhteiskunnallistuu (Siljander, 2002, 44) omaksuen yhteiskunnan jäsenenä toimimisessa tarvittavia tietoja, taitoja, toimintatapoja, -sääntöjä, arvoja, asenteita, normeja, uskomuksia, rituaaleja ja seremonioita (Grusec & Hastings, 2007, 1; Helkama ym., 2001, 82; Salonen, 1997). Sosiaalisten rakenteiden ja ihmisten välisten suhteiden järjestelmän voidaankin katsoa määrittävän yhteiskuntaa (Antikainen, Rinne, & Koski, 2013). Siljander (2002, 46) määrittelee sosialisaation pelisääntöjen sisäistämisen riittäväksi, jos yksilö tulee hyväksytyksi yhteiskunnassa.

Sosialisaatio on yhteiskunnallistumisen lisäksi myös yksilöllistymistä eli yksilölliseksi toimijaksi tulemistä ja yksilöksi kehittymistä suhteessa toisiin ihmisiin (Antikainen ym., 2013, 41–42; Siljander, 2002, 44). Tällöin hän pystyy kulttuurinsa ajattelu- ja toimintamalleja sisäistäneenä yksilönä yhteiseloön muiden kanssa (Antikainen ym., 2013, 41–42).

Yhteiskunnan jäsenyys itsessään on käsitteenä laaja ja hajanainen, mutta se konkretisoituu yksilön elämän eri ikävaiheissa esimerkiksi jäsenyytenä perheessä, toveripiirissä, päivähoidossa, koulussa, harrastuksissa, koulutuksessa ja työelämässä. Yksilö sosiaalistuu elämänpiirinsä fyysisiin ja henkisiin kulttuuriympäristöihin (Antikainen ym., 2013, 41).

Sosialisaatio voidaan fokusoidummin määritellä prosessiksi, jossa yksilöstä tulee jäsen johonkin sosiaaliseen ryhmään omaksumalla sen keskeiset sosiaaliset toimintatavat (Grusec & Hastings, 2007, 1; Siljander, 2002, 46). Siten yksilö pysyy osallistumaan sosiaalisen ryhmän toimintaan asiaankuuluvasti (Handel, Cahill, & Elkin, 2007, 1).

Koska sosialisaatio tapahtuu erilaisissa sosialisaatioympäristöissä, on perusteltua tarkastella niitä tarkemmin. Sosialisaatioympäristöjä ovat esimerkiksi pienryhmät ja epäviralliset sosiaaliset verkostot: perhe ja toveriryhmät, formaalit sosialisaatio toimijat (agentit) kuten päiväkodit ja koulut sekä niiden lisäksi myös sosiaaliset organisaatiot kuten työpaikat ja hoitolaitokset (Hurrelmann 1988). Internet, media sekä uskonnollinen (Antikainen ym., 2013, 43) ja etninen tausta vaikuttavat luonnollisesti yksilön sosialisaatioon. Sosialisaatioympäristöt luovat ikään kuin puitteet sosialisaatiolle omien arvojensa, sääntöjensä ja toimintatapojensa perusteella, mutta varsinaiset vuorovaikutustilanteet tapahtuvat yhteisöihin kuuluvien jäsenten tai edustajien kanssa.

Bergerin ja Luckmannin mukaan primaarisosialisaatio on ensimmäinen sosialisaation vaihe, jolloin lapsen vanhemmat, sisarukset ja muut merkitykselliset henkilöt ikään kuin kytkevät lapsen yhteiskuntaan. Meadin ajatteluun pohjaten Berger ja Luckmann korostavat vanhempien, sisarusten ja muiden ”merkityksellisten toisten” tärkeyttä primaarisosialisaatiossa, koska tapahtumat heidän tulkitseminen edustavat lapselle objektiivista totuutta. Ympäröivä maailma välittyy lapselle siis merkityksellisten toisten näkökulmasta, heidän kokemustensa ja ymmärryksensä kautta. (Berger & Luckmann, 1966, 150–151.)

Sekundaarisosialisaatiossa lapsen elämänpiiri laajentuu primaarisosialisaation luomalta pohjalta kodin ulkopuolelle, jolloin myös hänen vuorovaikutussuhteensa monipuolistuvat (Berger & Luckmann, 1966, 158–161). Tällöin esimerkiksi toverit, harrastusten ohjaajat, opettajat, idolit ja valmentajat ovat keskeisessä asemassa lapsen sosialisaatiossa välittäen puolestaan omaa kuvaansa todellisuudesta. Sekundaarisosialisaatio jatkuu läpi elämän aina kun liitymme johonkin uuteen yhteisöön ja sisäistämme sen kulttuuria osaksi omaa sosiaalista identiteettiämme (Berger & Luckmann, 1966, 158–161). Bukowskin ja muiden mukaan toverisuhteet sekä usein niihin kytkeytyvät harrastukset, poikkeavat kodista ja koulusta sosiaaliympäristöinä myös muodostumismekanisminsa osalta. Toverit ja harrastukset valitaan ja ne myös vaihtuvat elämäntilanteiden myötä. Sen sijaan perheeseen synnyttään ja kouluun mennään tavallisesti koulupiiriin mukaisesti. Tovereiden kanssa vietetään paljon aikaa ja jaetaan monia kokemuksia. Vuorovaikutustilanteet tovereiden kanssa ja niissä saadut kokemukset vaikuttavat heidän ajatteluunsa, toimintaansa ja tunteisiinsa. (Bukowski, Brendgen, & Vitaro, 2006, 355–376.) Harrastustoiminnalla on keskeinen merkitys monen lapsen ja nuoren sekun-

daarisosialisaatiossa. Liikunta on erityisen suosittu harrastusmuoto ja tarjoaa erilaisia vaihtoehtoja tyydyttää liikkumisen ja toiminnan tarpeita sekä tarvetta viettää aikaa saman ikäisten kanssa. Liikuntaharrastuksessa saadaan monenlaisia kokemuksia liikkunnasta itsestään ja sen ohjaamisesta.

Myös kuvitteelliset hahmot kuten televisiosarjojen tai sarjakuvien hahmot voivat omalta osaltaan toimia sosialisaatioagentteina (Dubow, Rowell, & Greenwood, 2007, 417). Median rooli sosialisaatioagenttina on perinteisesti ollut yksisuuntaisempi, mutta se on kovaa vauhtia muuttumassa vuorovaikutteisemmaksi. Hauhia (2015) toteaa median välittämien konstruktoiden ja todellisuuskuvien rakentavan käsitystä maailmasta ja sen ilmiöistä. Esimerkiksi mainonnan on todettu myyntiä lisätäkseen rakentavan onnellisen ja menestyvän yksilön kuvaa ja antavan samalla keinoja sen saavuttamiseen (Silvennoinen 2015). YouTube on edelläkävijänä rikkonut vuorovaikutuksen ja oppimisen rajoja. Kuka tahansa voi YouTubeissa olla sisällön lataamisen lisäksi myös sen tuottajana, missä korostuvat horisontaalinen, ei-hierarkkinen vuorovaikutus ja dialogisuus (Sintonen, Vesterinen & Kynäslahti 2015). Vuorovaikutuksessa sosialisaatioagenttien kanssa opimme tuntemaan itseämme ja yhteisöämme ja kaikki sosiaaliset tapahtumat vaikuttavat meihin jollakin tavalla (Grusec & Hastings, 2007, 2).

Koska sosialisaatiossa välitetään tietoja ja taitoja sukupolvelta toiselle (Salonen, 1997, 167), on perusteltua tarkastella, millaisin teoreettisin lähtöoletuksin sosialisaation oletetaan tapahtuvan. Zeichner ja Gore ovat tunnistanee opettajaksi sosiaalistumisen tutkimuksessa kolme keskeistä teoreettista lähestymistapaa: funktionaalinen, tulkitseva ja kriittinen. Sosialisaation varhaisessa funktionaalisessa tutkimustraditiossa sosialisaatio nähtiin olemassa olevan kulttuurin siirtona eteenpäin korostaen yhteiskunnan sosiaalista integraatiota, vakautta, järjestystä ja yhteistyötä. Funktionaalisen paradigman ideaalissa yksilö omaksuu yhteisön vallitsevaa kulttuuria, jolloin olemassa olevaa kulttuuria ja toimintamalleja uusinnetaan (reproduction) eli siirretään seuraavalle sukupolvelle. Kriittikinä funktionaaliselle lähestymistavalla on esitetty, että siinä jätetään vähemmälle huomiolle yhteiskunnan moninaisuus, sirpaloituneisuus ja epävakaus, asioiden monimutkaisuus, vastakkaisasettelu ja yksilön toimijuus. (Zeichner & Gore, 1990.)

Funktionaalisen paradigman lisäksi on nostettu esiin ainakin kaksi lähtöoletuksiltaan erilaista ja sitä haastavaa lähestymistapaa, joihin sosialisaatiotutkimus on viime vuosikymmeninä perustunut. Tulkitseva sosialisaation paradigma painottaa yksilöllisen tietoisuuden ja subjektiivisen kokemuksen merkitystä sosialisaatioprosessissa (Burrell & Morgan, 1979, 32) sekä korostaa yksilön vapautta ja mahdollisuuksia toimia tilanteiden vaatimalla tavalla sen sijaan, että olisi sosialisaation virran kuljetettavana (Zeichner & Gore, 1990). Siinä missä funktionaalinen paradigma pyrkii selittämään, pyrkii tulkitseva paradigma ymmärtämään sosialisaa-

tiota ja kriittinen paradigma korostamaan muutoksen merkitystä. Kriittisessä lähestymistavassa pyritään kyseenalaistamaan sosialisatiossa itsestäänselvyyksinä pidettyjä seikkoja ja siten lisäämään oikeudenmukaisuutta, tasa-arvoa, vapautta ja ihmisarvoa riippumatta yhteiskuntaluokasta, sukupuolesta tai rodusta. Kriittinen paradigma sulkee sisäänsä arvojen ja toimintakulttuurin eteenpäin siirtämisen sekä yksilön toimijuuden ja kyvyn valikoida ja muokata niitä kriittisesti. (Zeichner & Gore, 1990).

Tässä tutkimuksessa sosialisatiota ei nähdä pelkästään kulttuuria uudelleen-tuottavana eli uusintavana (reproduktio), vaan yksilön toimijuus kulttuurin muokkaamisessa, kehittämisessä ja uudistajana (produktio) nähdään merkityksellisenä (Antikainen ym., 2013, 41; Salonen, 1997, 167; Siljander, 2002, 44). Itkonen toteaa osuvasti kunkin aikakauden tuottavan omanlaista nuoruutta. Yhteiskunnallisten muutosten virrassa nuoret ovat synnyttäneet omia liikuntakulttuurin muotoja kuten skeittaus, bleidaus, hiphop, lumilautailu ja parkour. (Itkonen, 2013, 90-91.)

2.2 Kasvatuksen ja opetuksen suhde sosialisatioon

Kasvatuksen tehtävänä on edistää kansalaisten sosiaalistumista (Siljander, 2002, 46), jotta he puolestaan pystyvät kehittämään yhteiskuntaa (Kansanen, 2004, 33–34). Kasvatus määritetään usein sosialisatation muotona tai tapana, jolla ylläpidetään ja siirretään yhteiskunnan jatkuvuudelle ja eheydelle tärkeitä asioita sukupolvelta toiselle (Salonen, 1997, 167). Sosialisatio ei kuitenkaan ole Siljanderin mukaan kasvatuksen yläkäsite vaan koko elämän kestävä tapahtumaketju, jolloin sitä voidaan pitää prosessikäsitteenä. Kasvatus puolestaan on ennemminkin toimintakäsite, koska se rajoittuu ajallisesti lyhempiin jaksoihin elämän eri vaiheissa. (Siljander, 2002, 45.) Käsitteet kasvatuksen tehtävästä sosialisatiossa ovat muuttuneet ajan myötä, kuten jo sosialisatation paradigmoja tarkasteltaessa oli huomattavissa. Funktionaalinen näkemys kasvatuksesta kulttuurin ”siirtomekanismina” tuki esimodernilla ajalla voimassaolevaa sääty-yhteiskunnan säätyhierarkiaa ja ammattirakenteita. Tällöin kasvatus oli lähinnä perheen, suvun ja heimoyhteisöjen tehtävänä (Salonen, 1997, 43), minkä seurauksena uusi sukupolvi omaksui oman lähipiirinsä kulttuurin. Moderni kasvatustajattelu pyrkii kuitenkin, muun muassa kasvatuksen institutionaalistumisen kautta, kulttuuriperinnön siirtämisen lisäksi myös sosiaalisen muutoksen tuottamiseen. Koululaitoksen ja yliopistojen kehittämisen ja yleistymisen myötä sosiaalinen liikkuvuus alkoi mahdollistua ja yleistyä. Sosialisatiosta tuli ”modernin pedagogiikan tehtäväalue” (Siljander, 2002, 43), jossa kulttuuriperinnöstä valitaan osia, jotka ovat sen hetken arvojen, tiedon ja ymmärryksen mukaan merkityksellisiä tarjottavaksi seuraavan sukupolven omaksettavaksi ja edelleen kehitettäväksi (Kansanen, 2004, 29; Salonen, 1997, 167).

Siljander muistuttaa myös, että moderni ja postmoderni pedagogiikka kyseenalaistavat tietoisesti nykyisyyttä ja menneisyyttä, joten ei ole olemassa ”valmista pakettia” siirrettäväksi seuraavalle sukupolvelle (Siljander, 2002, 46).

Sivistystehtävä, sosialisaatiotehtävä ja identiteettitehtävä ovat kasvatuksen ja samalla myös yleissivistävän koulutuksen keskeisiä tehtäviä. Kasvatuksen sivistystehtävä painottaa yksilön kykyä toimia itsenäisesti, määrittäen omaa suhdetta ympäröivän yhteiskunnan arvoihin ja toimintatapoihin pyrkien niiden uudistamiseen. (Siljander, 2002, 48–49.) Opetus puolestaan on Kansanen mukaan osa laajempaa kasvatuksen maailmaa. Kasvatuksen ja opetuksen suhdetta Kansanen tarkentaa Herbartiin viitaten lauseella: ”Kasvatus toteutuu opetuksen yhteydessä tai opetuksen kautta”. (Kansanen, 2004, 10–25.)

Käsitteiden toisiinsa kietoutuneisuutta kuvaa hyvin, yleisesti käytetty kahtiajako: ”kasvatus johonkin” ja ”kasvatusta jonkin avulla”. Liikunnanopetuksessa ”kasvatuksella liikuntaan” tarkoitetaan lähinnä liikunnan substanssin haltuunottoa, kuten eri toimintaympäristöissä toteutuvan liikunnan osaamisen ja ymmärtämisen edistämistä. ”Kasvatuksella liikunnan avulla” puolestaan tarkoitetaan lähinnä yleisten ja oppiaineesta riippumattomien yleisten kasvatustavoitteiden hyväksi toimimista liikunnanopetuksen keinoin. Liikunnanopetuksella tarkoitetaan siis tyypillisimmin oppiaineen tavoitteiden suuntaisen oppimisen ja oppilaan kasvun tukemista. Suomessa oppiaineesta käytetään nimikettä liikunta. Englanninkielisellä kielialueella puolestaan käytetään käsitettä ”physical education”, joka kuvaa hyvin opetuksen ja kasvatuksen yhteen kietoutuneisuutta.

Sivistysperinnön ja -pääoman institutionaalinen siirtäminen on kehittyneessä yhteiskunnassa osoitettu koulutusjärjestelmän tehtäväksi, jolloin koulut ja viime kädessä opettajat vastaavat sivistyksen, kasvatuksen ja opetuksen tavoitteiden saavuttamisesta (Kansanen, 2004, 33–34). Opettajan ja oppilas ovat opetustapahtuman osapuolia, jotka ovat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Opettaja on virkansa puolesta vastuussa opetustapahtuman järjestämisestä niin, että oppilas saavuttaa hänelle asetetut tavoitteet. Oppilaan tehtävänä on puolestaan tehdä parhaansa oppiakseen eli saavuttaakseen tavoitteet (Kansanen, 2004, 33–34).

Siljander (2002, 26) käyttää myös intentionaalisen ja funktionaalisen kasvatuksen käsitteitä, jotka kuvaavat hyvin kasvatustapahtumien moninaisuutta. Kasvatustapahtuma on intentionaalinen esimerkiksi opettajan selittäessä oppilaille koulujalkapallon pelisääntöjä, koska opettaja haluaa oppilaiden omaksuvan ne. Funktionaalinen kasvatus puolestaan on toimintaa, jota ei ole tarkoitettu kasvatukselliseksi, mutta sillä voi olla kasvatuksellisia vaikutuksia (Siljander, 2002, 26). Opettaja voi esimerkiksi spontaanisti kehua tai rohkaista oppilasta liikuntatunnilla. Toinen oppilas näkee tilanteen ja mahdollisesti ryhtyy itsekin kehumään ja kannustamaan toisia opettajan mallin mukaisesti. Formaali opettajankoulutus

on luonnollisesti myös opetussuunnitelmaansa pohjautuen intentionaalista, mutta sillä voi myös olla funktionaalisia vaikutuksia.

Opetussuunnitelmaan perustuvaa, tavoitteellista ja yhteiskunnan valvomaan opetusta esimerkiksi kouluissa ja yliopistoissa voidaan kutsua institutionaaliseksi (Kansanen, 2004, 25) sekä myös formaaliksi opetukseksi. Yliopiston opettajakoulutuksen keskeisenä tehtävänä on kouluttaa luokan- tai aineenopettajia, jolloin sitä voidaan kutsua formaaliksi opettajakoulutukseksi.

Formaalin opettajakoulutuksen rinnalle voidaan käsitteenä nostaa myös informaalin opettajakoulutus. Informaalisien kasvatusten on kuvattu olevan epäorganisoidunutta, epäsystemaattista ja sattumanvaraista (Selman, Cooke, Selman, & Dampier, 1998). Informaalisien opettajakoulutusten voidaan katsoa muodostuvan formaalin opettajakoulutuksen ulkopuolella syntyneistä käsityksistä, jotka vaikuttavat tulevan opettajan arvoihin, asenteisiin ja lopulta toimintamalleihin opettajan työssä. Esimerkkinä voidaan mainita vaikkapa opettajan työtä käsittelevän elokuvan tai tv-ohjelman katsominen, kirjan tai artikkelin lukeminen, aihepiiriin liittyvän keskustelun seuraaminen tai siihen osallistuminen sosiaalisessa mediassa. Tapahtumat eivät ole intentionaalisia tai systemaattisia pyrkimyksiä valmistautua tai valmistaa yksilöä opettajan ammattiin, mutta niillä voi olla paikoin suurikin merkitys mielikuviin, arvoihin, asenteisiin ja toimintatapoihin opettajana. Informaalisien opettajakoulutusten käsitteen suuntaisesti on käytetty yleistävää käsitettä julkinen pedagogiikka, jolla kuvataan erityisesti medioista tulevaa informaation tulvaa (Silvennoinen 2015).

Vastaavasti eri sosialisatioympäristöjen kuten koululiikunnan, harrastus-, koulutus- ja työpaikkaryhmien arvot, normit, toimintatavat sekä sosiaaliset suhteet välittyvät niiden toimintakulttuureissa arkipäivän konkreettien tapahtumien kautta (Antikainen ym., 2013, 42–43). Kaikki sosialisatioympäristöt muokkaavat tahtomattaankin yhteisössä elävien mielikuvia, arvoja, asenteita ja toimintatapoja. Eri yhteyksissä, varsinkin liikuntaan kytkeytyvissä sosialisatioympäristöissä, on voinut muodostua käsityksiä myös opettajan työstä ja liikunnanopetuksesta.

Tässä tutkimuksessa lähdetään oletuksesta, jonka mukaan yksilö osallistuu tietämättään informaaliseen opettajakoulutukseen altistuessaan elämänpiirinsä instituutioiden, yhteisöjen ja yksilöiden arvoille ja toimintakulttuureille joko niiden intensiivien mukaisesti tai funktionaalisesti (Siljander, 2002, 45). Elämänpiiriin kuuluvien tahojen vaikutukset kietoutuvat toisiinsa ja ne assimiloituvat tietoisesti tai tiedostamatta yksilön arvoiksi, asenteiksi, käsityksiksi, tiedoiksi, taidoiksi ja toimintamalleiksi eli hänen henkilökohtaiseksi tavakseen nähdä, kokea ja tulkita liikunnanopetusta.

2.3 Sosialisatiion mekanismit

Sosialisaatiota on selitetty monin eri tavoin. Sosialisaatio tapahtuu tavallisimmin vuorovaikutuksessa, joka käsitteenä sulkee sisäänsä sen kaksisuuntaisuuden ja dialektisuuden (Kansanen, 2004, 37–44; Kuczynski & Parkin, 2007, 259). Kaksisuuntaisuudessa korostuu niin sanallisen kuin sanattoman kommunikaation vuorottaisuus. Oppilaan tulee koulussa menestyäkseen hallita akateemisen osaamisen lisäksi ryhmässä toimimisen taitoja. Tämä edellyttää taitoja sovittaa omat henkilökohtaiset taitonsa, tarpeensa ja tavoitteensa muiden ryhmäläisten vastaaviin. Vuorovaikutussuhteet opettajien kanssa ovat tavallisesti muodollisemmat ja virallisemmat kuin vanhempien, sisarusten ja tovereiden kanssa (Wentzel & Looney 2007, 382). Dialektisuus vuorovaikutuksessa puolestaan kuvaa tarkemmin informaation käsittelyn etenemisen tapaa.

Interaktio kytkeytyy kiinteästi yhteiskuntaan, sillä kun yksilön persoonallisuuden sosiaaliset puolet muodostuvat vuorovaikutuksessa, samanaikaisesti rakennetaan ja pidetään yllä sosiaalista järjestelmää (Helkama ym., 2001, 211). Yksilö muodostaa käsitykset asioista ja ilmiöistä vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa sekä toimii sen mukaisesti, mikä niiden merkitys on hänelle (Charon, 2007, 60–62). Oppilas voi esimerkiksi muodostaa opettajastaan käsityksen, että tämä on ankara. Oppilaan toiminta kyseisen opettajan oppitunneilla voi olla sen jälkeen varovaista ja pelokasta, jolloin hän tulkitsee opettajan sanoja ja eleitä muodostamansa mielikuvan pohjalta. Luokkatoveri voi taas pitää samaa opettajaa tasarvoisena ja oikeudenmukaisena, jolloin hän osallistuu oppitunneille luottavaisin ja turvallisin mielin. Yhtälailla opettajalle on muodostunut käsitykset kyseisistä oppilaista, joista ensin mainittu saattaa opettajan mielestä olla laiska ja toinen oppilas taas ahkera ja tunnollinen. Myös opettaja tulkitsee oletusarvoisesti oppilaidensa käyttäytymistä muodostamiensa käsitysten pohjalta.

Vuorovaikutustilanteet ovat usein monisäikeisiä verkkoja ja esimerkiksi koulussa tapahtuu samanaikaisesti vuorovaikutusta paitsi opettajan ja oppilaan välillä, myös oppilaiden kesken (Kansanen, 2004, 37–44). Monisäikeisyyttä selittää keskeisiltä osiltaan se, että yksilöt ovat erilaisia. Tällöin heille muodostuu myös erilaisia sosialisatiopolkuja. Polkujen muodostumiseen voivat vaikuttaa esimerkiksi sukupuoli, ikä, perimä, temperamentti, mieliala ja vuorovaikutussuhteen laatu sekä aiemmista vuorovaikutustilanteista saadut kokemukset ja konstruoidut arvot, asenteet ja käsitykset. Sosialisaatiota ei voida siten ymmärtää täysin ilman asiayhteyden tuntemista. Grusecin ja Hastingsin mukaan nykyajan sosialisatiion tutkimuksessa tulisi painottaa biologian ja kokemuksen keskinäistä riippuvuutta sillä biologiset ja sosiokulttuuriset tekijät ovat kietoutuneet sosialisatiossa monin tavoin toisiinsa (Grusec & Hastings, 2007, 2). Yksilöllä on kuitenkin myös mahdollisuus valikoida, mitä ja milloin omaksua, mutta ymmärrettävästi pieni lapsi on aikuisiin ja nuoriin verrattuna alttiimpi omaksumaan hänelle merkityksellisten

henkilöiden arvoja ja tapoja. Valinnat voivat tapahtua tietoisesti sekä tiedostamatta. (Salonen, 1997, 167.)

Koska sosialisatiossa on yksilön tasolla pohjimmiltaan kyse oppimisesta, niin tämän tutkimuksen lähestymistavan voidaan todeta nousevan useista eri oppimisteorioista. Kaikkiin paradigmoihin luetaan kuuluvaksi useita eri teorioita, joilla on toisistaan poikkeavia painotuksia. Tämän tutkimuksen yhtenä keskeisenä innoittajana etenkin tutkimusprosessin alkuvaiheessa oli Banduran (1986) sosiokognitiivinen teoria, jossa hän avaa havainnoinnin (observointi) keskeistä merkitystä oppimisessa. Teorian mukaan yksilö havainnoi toisten (mallien) käyttäytymistä ja sen seurauksia sekä imitoi ja assimiloii mallien toimintaa omaan viitekehykseensä, varsinkin jos seuraukset ovat myönteisiä, onnistuneita tai niistä palkitaan. (Bandura, 1986, 47–69.)

Ihmisen lähiympäristön merkitys sosialisatiossa on hyvin keskeinen. Vygotskyn sosiokulttuurisen teorian mukaan sosialisatiota ja oppimista tapahtuu kaikkien ihmisten toimintojen yhteydessä koko elämän ajan. Hänen lähikehityksen vyöhyke -mallinsa korostaa ympäröivän kulttuurin roolia oppimisessa ja sosialisatiossa. Lähikehityksen vyöhyketeoriaan sisältyy myös merkityksellisten ihmisten vaikutus sosialisatioon. (John-Steiner & Mahn, 1996.) Syntymällä johonkin tiettyyn kulttuuriin sekä elämällä jossakin tietyssä kulttuurissa tai yhteisössä yksilö oppii sen kielen käyttäjäksi (Helkama ym., 2001, 69), joten yksilön sosiaalistumisen kannalta on merkityksellistä, mihin kaikkiin yhteisöihin hän liittyy elämänsä aikana. Myös Laven situationaalisen oppimisen teoria korostaa toimintaympäristöjen merkitystä autenttisten kokemusten luomisessa, jolloin oppimista tapahtuu usein funktionaalisesti (ei-intentionaalisesti) (Lave & Wenger, 1991).

Yksilö muodostaa havainnoimalla käsityksiä toimintamalleista eri tilanteissa, kuten Bandura ilmaisee: “Emme voi estää ihmisiä oppimasta siitä, mitä he ovat nähneet” (Bandura, 1977, 38). Muodostetut käsitykset puolestaan ohjaavat hänen toimintaansa. Havainnot opettajien, liikunnanohjaajien ja valmentajien toimintatavoista tulkitaan eri tavoin joko hyviksi ja tavoiteltaviksi tai huonoiksi ja vältettäviksi. Samalla punnitaan omia valmiuksia suhteessa vertailuhenkilöön. Näin voidaan arvioida omia kykyjä toimia vastaavissa tehtävissä (Bandura, 1977; Calderhead & Robson, 1991; Lortie, 2002). Havainnoimalla oppiminen riippuu Banduran mukaan neljästä toisiinsa kytkeytyneestä vaiheesta: ¹) Malliin kiinnittään huomioita, ²) mallin toiminta jää mieleen, ³) mallia toistetaan sekä ⁴) motivoitutaan toiminnan jatkamiseen tai kehittämiseen (Bandura 1986, 51–70).

Havainnoimalla oppimisessa erotetaan myös erityispiirteenä sijaisoppiminen (vicarious learning). Sijaisoppimisessa toinen henkilö esimerkiksi luokkatoveri saa opettajalta moitteita liikuntavarusteiden unohtamisesta. Havainnoija voi

omaksua tavan ottaa aina liikuntavarusteet tunneille, jottei joutuisi opettajan epäsuosioon. Vastaavasti luokkatoverin kokemat onnistumiset tai saama myönteinen palaute voivat suunnata pyrkimyksiä saavuttaa itsekin vastaavia tuloksia. Banduran mukaan oppimisesta valtaosa tapahtuu toisia tarkkailemalla. Näin muodostetaan arvoja, asenteita, ajattelu- ja käyttäytymismalleja. Bandura ei puhu imitoinnista (liian suppea) eikä identifikaatiosta (liian hajanainen) vaan mallintamisesta. (Bandura, 1986, 47–48, 68–69.)

Yksilön kognitiivisten prosessien osuus käsitysten muodostamisessa on kuitenkin tärkeä, sillä blumerilaisen symbolisen interaktionismin mukaan ihmiset tulkitsevat ja määrittelevät asioita jatkuvasti. Asioiden ja tilanteiden merkityksellisyys ihmiselle tulee hänen tulkintansa kautta. Tulkinta ja merkityksellisyys puolestaan vaikuttavat toimintapäätöksiin. (Bogdan & Taylor, 1975, 15; Charon, 2007, 40–41; Woods, 1983, 15–16.) Kokemusten merkitystä havainnoinnin rinnalla voidaan myös pitää ilmeisenä. Korthagen tulkitsee Laven ja Wengerin situationaalisen oppimisen ajattelusta: ”Minä koen, siksi opin” (I experience, therefore I learn) (Korthagen, 2010).

Kriittisen ja tulkitsevan sosialisaatiotutkimuksen paradigmat tukevat konstruktivistista oppimiskäsitystä, jonka mukaan yksilö ei ole tyhjä astia, johon kaadetaan tietoja ja taitoja. Yksilö etsii merkityksiä tulkiten jatkuvasti uusia tietoja, taitoja, omia havaintojaan ja kokemuksiaan aikaisemmin kertyneen informaation ja kokemusten perusteella. (Tynjälä, 1999, 37–38.) Opettajaksi sosiaalistumisessa yksilö konstruoi havaintojen ja kokemusten perusteella opettajan ammatista omat käsityksensä, arvonsa, asenteensa, norminsa sekä myös tietonsa, taitonsa ja toimintamallinsa.

Yksilö ei siis ole objekti, joka passiivisesti sosiaalistetaan opettajaksi, vaan kyseessä on vuorovaikutteinen prosessi, joka rakentuu yksilötasoisista ja kollektiivisista elementeistä yhteiskunnallisissa, kulttuurisissa ja historiallisissa konteksteissa (Zeichner & Gore, 1990). Tällöin hyväksytään lähtökohta siitä, että myös yksilö (sosialisaation kohde) on aktiivinen toimija, jonka arvot, asenteet ja toiminta voivat vaikuttaa myös sosiaalistajaansa muuttaen hänen arvojaan, asenteitaan ja toimintatapojaan. Yksilöstä ei näin ollen tule sosialisaation myötä ainoastaan yhteiskunnan uusintaja vaan myös sen kehittäjä eli uudistaja (Salonen, 1997, 167), joka pystyy aktiivisesti omista lähtökohdistaan muokkaamaan olemassa olevia toimintatapoja (Antikainen ym., 2013, 35). Näin ollen yksilöt ovat samalla elinympäristönä tuotteita ja sen luojia. Yksilön on myös havaittu kykenevän paitsi toimimaan tarkoitushakuisesti, myös vastustamaan häneen kohdistettuja vaikutuksia (Kuczynski & Parkin, 2007, 259). Hollander ja Einwohner kytkevät review-artikkelissaan vastustuksen toimintaan, koska ei voi olla vastustusta mikäli ei ole mitään vastustetaan. Sosialisaatioprosessissa tämä tarkoittaa esimerkiksi opettajan tarjoamaa informaatiota (toiminta), jota oppilas ei hyväksy vaan vastustaa joko

avoimesti tai salatusti (Griffiths, 1998; Hollander & Einwohner, 2004). Avoin vastustus on helpommin havaittavissa, mutta salatun vastustamisen, kuten tilanteesta vetäytymisen tai välttelyn, selän takana puhumisen ja pilkkaamisen tunnistaminen, on usein hankalaa (Griffiths, 1998; Prasad, 1998; Sotirin & Gottfried, 1999).

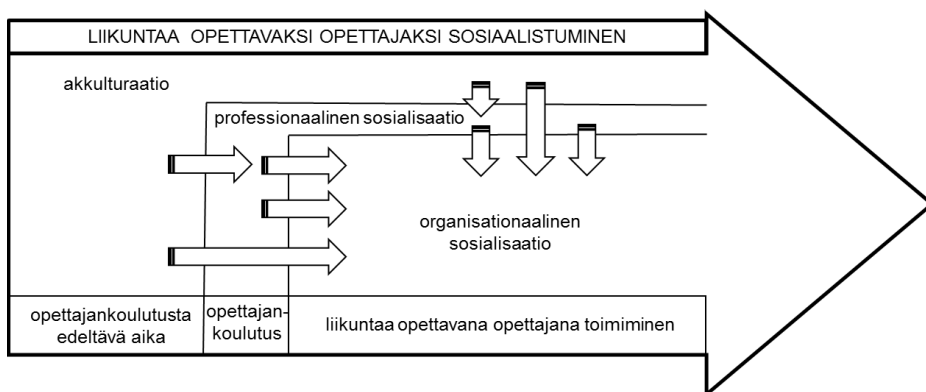
Tässä tutkimuksessa sosialisatiota ei tarkastella jonkin yksittäisen teorian tai paradigman viitekehyksestä, vaan se nähdään moniulotteisena, erilaisin mekanismein rakentuvana kehityskulkuna. Banduran (1986) kolmisuuntainen malli (triadic reciprocity) yhdistettynä symbolisen interaktionismin keskeisiin lähtöoletuksiin kuvaa hyvin keskeisiltä osiltaan myös tätä tutkimusta johdattelevaa näkemystä sosialisatiosta. Kolmisuuntaisessa mallissa henkilökohtaiset tekijät, ympäristötekijät ja käyttäytyminen ovat vastavuoroisessa yhteydessä toisiinsa. Yksilö ja hänen käyttäytymisensä nähdään tämän näkemyksen viitekehyksessä ympäristönsä osittaisena tuotteena, jolloin elin- ja toimintaympäristöjen (sosialisaatioympäristöt), ja siinä toimivien ihmisten valinnoilla on merkitystä yksilön oppimiselle ja kehityssuunnalle. (Bandura, 1986, 23–24.) Bandura korostaa myös havaintojen ja kokemusten kognitiivista käsittelyä, eli miten niitä tulkitaan ja painotetaan (1997, 106–113). Symbolinen interaktionismi puolestaan korostaa yksilön vuorovaikutteisuuden lisäksi kykyä määritellä ja tulkita ilmiöitä sekä toimia tehtyjen tulkintojen ja muodostettujen merkitysten mukaisesti eri toimintaympäristöissä tai rooleissa (Charon, 2007, 39–42).

2.4 Liikuntaa opettavaksi opettajaksi sosiaalistuminen

Liikuntaa opettavaksi luokanopettajaksi sosiaalistuminen on ammatillista sosialisatiota (occupational socialisation) luokanopettajan laajan työkuvan yhteen erityistehtäväalueeseen, liikunnanopetukseen. Tätä sosiaalistumisprosessia voidaan kuvata kehityskuluksi, jossa yksilö omaksuu liikuntaa opettavan opettajan ammatikulttuurin, sen keskeiset arvot ja toimintatavat. Siten hän pystyy toimimaan opettajan ammatissa asiaankuuluvasti (Danziger, 1971; Helkama ym., 2001, 82). Tähän sosiaalistumisprosessiin sisältyvät kaikki ne tapahtumat, jotka tavalla tai toisella vaikuttavat yksilön käsityksiin ja toimintatapoihin liikuntaa opiskelevana ja opettavana luokanopettajana niin ennen opettajankoulutusta kuin sen aikana ja lopulta työelämässä (Danziger, 1971; Grusec & Hastings, 2007; Handel ym., 2007, 1; Helkama ym., 2001, 82; Lawson, 1986; Siljander, 2002, 46). Liikuntaa opettavaksi luokanopettajaksi tai liikunnanopettajaksi sosiaalistuminen eivät keskeisiltä osiltaan poikkea toisistaan. Siksi aihepiirin tarkastelussa ei juurikaan vedetä rajaa kyseisiin ammatteihin sosiaalistumisen välille, vaan perehdytään liikunnan opettamiseen sosiaalistumisen ulottuvuuksiin.

Lawson (1983a) esitteli liikunnanopettajaksi sosiaalistumisen kolmivaiheisen mallin. Tässä tutkimuksessa sitä kutsutaan liikuntaa opettavaksi opettajaksi sosiaalistumisen malliksi. Mallissa sosialisointivaiheet jaetaan akkulturaatioon, professionaaliseen ja organisaationaaliseen sosialisointiin. Yhtenä mallin lähtöoletuksena sanouduttiin tulkitsevan ja kriittisen sosialisointitutkimuksen paradigman mukaisesti irti yksilöstä passiivisena sosiaalistamisen kohteena. Sen sijaan sosialisointia nähtiin tapahtuvan vuorovaikutuksen ja oppimisen kautta, jolloin opiskelijat ovat aktiivisia toimijoita. Heidän yksilölliset taustansa vaikuttavat muun muassa formaalin opettajankoulutuksen tehokkuuteen. (Lawson, 1983a.) Liikunnanopettajasosialisointitutkimuksessa on usein päädytty Lawsonin malliin tukeutuvaan aikajanalliseen tarkasteluun (ks. esim. Andrew, 2014).

Kuviossa 2 esitetään Lawsonin liikunnanopettajaksi sosiaalistumisen malli, jossa kuvataan eri vaiheiden kietoutuneisuus toisiinsa niin ajallisesti kuin vaikutuksellisesti.



Kuvio 1. Liikuntaa opettavaksi sosiaalistuminen Lawsonin mallia (1983a) mukaillen. Kuvion graafinen muoto ja yhteyksiä kuvaavat nuolet: Valtonen (2016)

Akkulturaatio on Lawsonin mukaan liikunnanopettajaksi sosiaalistumisen mallin ensimmäinen ja pitkäkestoinen vaihe. Sen voidaan katsoa alkavan jo syntymästä ja jatkuvan käytännöllisesti katsoen koko elämän ajan. Akkulturaatiossa yksilö omaksuu eri tavoin yhteiskunnassa vallitsevia arvoja ja merkityksiä, jotka rakentavat hänen käsityksiään liikunnanopettajasta persoonana ja liikunnanopetuksesta oppiaineena. (Lawson, 1983a.) On syytä erottaa akkulturaation käsite ennakkoivasta sosialisointista (anticipatory socialization), jossa pyritään tietoisesti omaksumaan jonkin yhteisön toimintamalleja. Akkulturaatiossa arvojen, asenteiden ja toimintamallien omaksuminen on lähtökohtaisesti funktionaalista (Andrew, 2014). Käsityksiä ja mielikuvia syntyy vuorovaikutuksessa kaikkien sosialisointiagenttien kuten median, vanhempien, tovereiden, liikuntaa opettavien opettajien,

valmentajien ja muiden merkityksellisten henkilöiden kanssa erilaisissa sosiaalisu-ympäristöissä jo ennen formaalin opettajankoulutuksen alkua (Lawson, 1983a).

Professionaalinen sosialisatio voidaan pelkistää formaaliksi opettajankoulutukseksi, mutta laajemmin määriteltynä siihen tulee sisällyttää muun muassa työuran aikana tapahtuva täydennyskoulutus. Lawson määritteli professionaalisen sosialisatian prosessiksi, jossa omaksutaan liikunnanopetuksen kannalta hyviksi havaittuja arvoja, tietoja ja taitoja. Opiskelijoilla on professionaalista sosiaalisuatiota edeltävään ja myös opintojen aikaiseen akkulturaatioon pohjautuen liikunnanopetukseen kytkeytyviä arvoja, asenteita ja käsityksiä. Nämä käsitykset saattavat olla hyvin juurtuneita asettaen siten haasteita formaalille opettajankoulutukselle. (Lawson, 1983a.) Olennaista formaalille opettajankoulutukselle on sen intentionaalisuus eli selkeä tavoitteellisuus ensinnäkin kouluttaa opiskelijoista muodollisesti päteviä ja osaavia opettajia eri kouluasteille sekä myöhemmin päivittää heidän osaamistaan työelämän haasteiden keskellä. Suomessa opettajankoulutusyksiköt järjestävät varsin vähän täydennyskoulutusta. Tällöin jotkut muut tahot kuten urheilujärjestöt tarjoavat täydennyskoulutuspalveluita opettajille.

Organisationaalinen sosialisatio voidaan määritellä opettajan roolin omaksumiseksi työ- eli kouluympäristössä (Andrew, 2014). Voimme puhua myös työpaikan vaikutuksesta uuden ja myös kokeneemman opettajan toimintaan. Työyhteisössä voidaan arvostaa ja palkita siellä vallitsevien arvojen mukaisia toimintamalleja (Lawson, 1983a), jotka voivat olla ristiriidassa uuden opettajan ihanteiden kanssa. Opettajankoulutuksesta työelämään siirtyminen onkin kriittinen vaihe opettajuuden kehittämisessä. Uuden opettajan kehittämisajatukset voivat törmätä koulukulttuurin vallitseviin perinteisiin. ”Näin meillä on tehty jo kauan. Eikä käytänteitä ole syytä muuttaa”. Uusi opettaja voi tällöin pyrkiä välttämään konflikteja toimimalla koulun tavalla. (Lawson, 1983b.) Organisationaalista sosiaalisuatiota edeltävä ja myös sen aikainen akkulturaatio vaikuttavat edelleen opettajan arvoihin, asenteisiin ja toimintamalleihin.

Tässä tutkimuksessa keskitytään ennen formaalia opettajankoulutusta tapahtuneeseen akkulturaatioon. Se sisältää yksilön elämänpäirissään eli eri sosialisuatiou-ympäristöissä saamia vaikutteita, jotka ovat yhteydessä opiskelijan liikunnanope-tuksen arvoihin, asenteisiin ja toimintamalleihin. Akkulturaatioon sisältyy merki-tyksellisenä myös sosiaalistuminen liikuntaan eli liikuntasosialisuatio. Kenyon ja McPherson esittivät Yangin ym. mukaan liikuntasosialisuatiion mallin, jonka mu-kaan sosialisuatiotilanteet, merkitykselliset toiset ja yksilön henkilökohtaiset omi-naisuudet ovat keskeisiä liikuntaan sosiaalistavia tekijöitä (Yang, Telama, & Les-kinen, 2000). Lawson jakaa liikuntasosialisuatiion käsitteen (sport socialization) sosialisuatioksi liikuntaan ja sosialisuatioksi liikunnan kautta (Lawson, 1988).

Green ym. puolestaan esittivät Laakson ja muiden mukaan lähinnä terveystieteiden suosittua liikuntasosialisaation mallin, jonka mukaan keskeiset sosialisointiin vaikuttavina tekijät jaetaan altistaviin, mahdollistaviin ja vahvistaviin (Laakso, Nupponen, Koivusilta, Rimpelä, & Telama, 2006).

Kahdentoista vuoden mittainen yleissivistävä koulu on yksi keskeinen osa opettajankoulutusta edeltävää akkulturaatiota. Lortie viittaa käsitteellään ”apprenticeship of observation” yleissivistävään koulutukseen ”havainnoinnin oppipoika-aikana”. Tänä aikana tehty havainnot ja kokemukset koulukulttuurista, opettajasta, opettajan toiminnasta ja vuorovaikutuksesta opettajan kanssa vaikuttavat osaltaan opiskelijoiden käsityksiin hyvästä tai huonosta (liikunnan) opetuksesta ja tarkemmin myös esimerkiksi opetusmenetelmistä. (Lortie, 2002, 61–67.)

Lortie esitti oppipoika-aikana tehtyjen havaintojen ja saatujen kokemusten vaikuttavan jo opettajaksi hakeutumiseen. Kouluaikana oppilas voi tietoisesti tai tiedostamatta peilata omia edellytyksiään toimia opettajana. Nuorelle on voinut muodostua käsitys siitä, että hänellä on sellaisia ominaisuuksia tai taitoja, joita tarvitaan opettajan työssä. Lortien mukaan nämä kokemukset ja käsitykset voivat vaikuttaa myös myöhemmin tapahtuvaan opettajaksi opiskelamiseen ja opettajana työskentelyyn. Lortie muistuttaa kuitenkin, että opettajan työstä saatu kuva on vain osatodellisuus. Oppilas näkee opettajan oppitunneilla ikään kuin näyttelijän näyttämöllä, vaikka oppitunnit ovat vain yksi, vaikkakin keskeinen, osa opettajan työtä. Nämä mielikuvat ja mallit jäävät kuitenkin helposti elämään resepteinä omaan toimintaan opettajaopiskelijana ja opettajana huolimatta formaalista opettajankoulutuksesta. (Lortie, 2002, 49–64.)

Opettajan ammattiin tutustutaan pitkäkestoisemmin ja perusteellisemmin kuin mihinkään muuhun ammattiin. Mikäli vertaamme sitä esimerkiksi lapsen tai nuoren kokemuksiin ja havaintoihin vaikkapa lääkärin, poliisin tai lakimiehen ammatteista, ero on suuri. Muihin ammatteihin tutustutaan useimmiten hyvin satunnaisesti ja pintapuolisesti. Mielikuvat ja käsitykset niistä voivat perustua lähinnä television katseluun.

Seuraavaksi siirrytään tarkastelemaan tähän tutkimuksen valittuja sosialisointiympäristöjä ja niiden yhteyksiä liikuntaa opettavan luokanopettajan tai liikunnan aineopettajan arvoihin, asenteisiin ja toimintatapoihin.

2.4.1 Sukupuolittuneet käytännöt sosialisointiympäristönä

Tässä tutkimuksessa sukupuolta tarkastellaan yhtenä sosialisointiympäristönä. Biologinen sukupuoli (sex) ei itsessään ole sosialisointiympäristö. Kulttuurinen sukupuoli (gender) sen sijaan viittaa eri kulttuureissa vallitseviin sukupuolien normatiivisiin asenteisiin, tunteisiin ja käyttäytymismalleihin, jotka yhdistetään kuuluviksi biologiseen sukupuoleen. (APA, 2011.) Kulttuurisen sukupuolen sijasta

voimme siten puhua sukupuolittuneista käytännöistä tai kulttuureista, jotka suomenkielisinä käsitteinä kuvaavat sukupuolikäsitettä paremmin tyttöjen ja poikien mahdollisesti kohtaamia erilaisia sosialisatioympäristöjä. Tästä näkökulmasta katsottuna opiskelijoiden käsitykset itsestä ja liikunnanopetuksesta voivat olla seurausta esimerkiksi liikuntatunneilla ja liikuntaharrastuksissa vallitsevista sukupuolittuneista käytännöistä, joita voidaan pitää sosialisatioympäristöinä. Liikuntaa opettava opettaja on voinut esimerkiksi valita tyttöjen liikuntatunneille poikien tunneista poikkeavia oppisisältöjä ja toteutusmalleja, vaikka vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteista alkaen tyttöjen ja poikien liikunnanopetukseen ei ole annettu erillisiä ohjeita tai suosituksia (POPS 1994). Kuitenkin tyttöjen ja poikien liikuntatuntien on havaittu poikkeavan 2000-luvulla jossain määrin toisistaan ainakin oppisisältöjen osalta (Huisman, 2004, 97; Palomäki & Heikinaro-Johansson, 2011, 85–87.) Tämä voi johtua vaikeudesta muuttaa totuttuja toimintatapoja sekä siitä, että alkuopetuksen jälkeen ja varsinkin yläkoulussa liikunnanopetus tapahtuu tyypillisesti erillisissä ryhmissä. Tavallisesti tyttöjä opettaa naisopettaja ja poikia miesopettaja.

Urheiluseuroissa ja kilpailutoiminnassa on ollut perinteisesti tapana jakaa tytöt ja pojat ikäluokkaperustaisiin joukkueisiin ja kilpailuryhmiin. Vastaavasti liikunnan ohjaajilla ja valmentajilla voi, kuten opettajilla, olla tietoisia tai tiedostamattomia tapoja toimia eri tavoin tyttöjen ja poikien vapaa-ajan harrastus- tai valmennustoiminnassa.

Lisäulottuvuuden sukupuolittuneiden käytäntöjen sosialisatioympäristöön tuovat perinteisestä kahden sukupuolen lähtökohdasta poikkeavat sukupuoli-identiteetit ja toimintakulttuurit (Sykes 2011, 35–47). Sekä sukupuoli- että seksuaalivähemmistöt voivat kohdata identiteettinsä kannalta ristiriitaisia arvoja, asenteita ja toimintatapoja liikunnanopetuksessa, -ohjauksessa tai urheiluvalmennuksessa.

Sukupuolittuneita käytäntöjä tarkastellaan seuraavissa luvuissa muiden sosialisatioympäristöjen yhteydessä ja lähinnä kaksiluokkaisen sukupuolikäsitteen valossa.

2.4.2 Koululiikunta sosialisatioympäristönä

Koululiikunnan tarkoituksena ei ole kouluttaa oppilaista opettajia, mutta koululiikunta sosialisatioympäristönä vaikuttaa oppilaiden muodostamiin käsityksiin liikunnanopettamisesta ammattina.

Tarkasteltaessa koululiikuntaa liikunnanopetuksen sosialisatioympäristönä on syytä muistaa liikunnan opetussuunnitelmien perusteiden merkitys koulujen opetussuunnitelmatyön ja siten myös liikunnanopetuksen suuntaajina. Valtaosa tähän tutkimukseen osallistuneista luokanopettajaopiskelijoista suoritti yleissivistävän koulutuksen vuosien 1984 ja 2005 välisenä aikana. Tässä tutkimuksessa tar-

kastelu rajataan heidän kouluaikojensa liikunnanopetusta määritelleisiin opetussuunnitelman perusteisiin: peruskoulun opetussuunnitelman perusteet (lyhenne POPS) 1985 ja 1994 sekä lukion opetussuunnitelmien perusteet (LOPS) 1994 ja 2003.

Sekä perusopetuksen että lukion opetussuunnitelmien perusteet olivat tavoitteenasettelun osalta varsin yhteneväiset, sillä kaikkien tavoitteenasettelua jäsensi kahtiajako ”kasvatus liikuntaan” ja ”kasvatus liikunnan avulla”. Kasvatus liikuntaan kuvattiin toimintakykyisyyden sekä liikuntatietojen ja -taitojen kehittämisenä, jolla luodaan pohjaa liikunnalliselle elämäntavalle ja liikunnan harrastamiselle. Kasvatus liikunnan avulla puolestaan tukee yleisten kasvatustavoitteiden saavuttamista, joiksi mainittiin muun muassa yhteistyökykyisyyden kehittyminen, persoonallisuuden eheytyminen ja mielenterveyden edistyminen. Kasvatus liikunnan avulla nähtiin riippuvaiseksi muun muassa ilmapiiristä, opettajan ja oppilaiden välisistä suhteista, opetusmenetelmistä, opetusjärjestelyistä ja tilannekohtaisista ratkaisuista. Liikunnanopetuksella pyrittiin sekä peruskoulun että lukion aikana selvästi tukemaan oppilaan persoonallisuuden kokonaisvaltaista kehittymistä psykomotorisen, kognitiivisen, affektiivisen ja eettis-sosiaalisen kehittymisen kautta. (LOPS, 1994; LOPS, 2003; POPS, 1985; POPS, 1994.)

Koululiikuntakokemusten merkitys

Liikunnanopetuksen keskeisten päämäärien toteutumista pitkällä aikavälillä voidaan mitata muun tutkimalla koululiikunnan yhteyksiä yleissivistävän koulun suorittaneiden liikuntakäyttäytymiseen (kasvatus liikuntaan) ja esimerkiksi työkentelytapoihin ja vuorovaikutustaitoihin (kasvatus liikunnan avulla). Tutkimuksissa selvitetään tyypillisesti lähinnä liikuntaan kasvamisen näkökulmaa eli koululiikunnan yhteyksiä liikuntakäyttäytymiseen aikuisiässä. Nupponen ja muut tutkivat koululiikunnan vaikuttavuutta retrospektiivisesti. Tulosten mukaan nuorten aikuisten muistikuvat oman kouluaikansa liikunnanopetuksesta olivat pääosin myönteiset ja vain joka kymmenes ei pitänyt siitä. Tyypillistä oli kokea koululiikunta mieluksana, iloa tuottavana, hyödyllisenä ja kannustavana. (Nupponen, Penttinen, Pehkonen, Kalari, & Palosaari, 2010, 112–113.) Koululiikunnan oppisisällöillä itsessään ei näytä olevan tulevan liikuntakäyttäytymisen kannalta merkitystä. Nuorena aikuisena harrastetaan koululiikunnan joukkue- ja ryhmäliikuntapainotteisesta sisällöistä poiketen yksilöliikuntaa kuten esimerkiksi eri kuntoilulajeja (Nupponen, Penttinen, Pehkonen, Kalari, & Palosaari, 2010, 112–113.) Yksilöliikunnan harrastamiseen siirtyminen selittyy osaltaan elämäntilanteen muutumisella. Esimerkiksi opiskelun tai työpaikan takia tapahtuva muutto pois kotipaikkakunnalta vaikeuttaa ainakin joukkueliikunnan harrastamista.

Yläasteen oppilaiden kokemuksia koululiikunnan mieluisista ja epämieluisista asioista on selvitetty opetushallituksen seuranta-arvioinneilla. Havainnot ovat olleet 2000-luvun alussa varsin samansuuntaiset. Liikunnan on havaittu olevan mieluisa oppiaine riippumatta oppilaan vapaa-ajan liikunnan aktiivisuustasosta. Oppilaat kokevat useimmiten mieluisana mikäli oppitunneilla harjoitellaan itselle mukavaa liikuntalajia. Lisäksi myönteiset kokemukset ja sosiaalinen yhteenkuuluvuus, monipuolisuus ja autonomia, koettu pätevyys sekä kannustava ja neuvova opettaja ovat yleisesti mieluisia elementtejä liikunnanopetuksessa.

Yksilön subjektiiviset koululiikuntakokemukset ovat merkityksellisiä mm. luokanopettajan koetun pätevyyden, asenteiden ja opetuskäytäntöjen muodostumisessa (Bandura, 1977; Bandura, 1986; Curtner-Smith, 2001; Morgan & Bourke, 2008; Morgan & Hansen, 2008; Webster ym., 2010). Randallin ja Maedan (2010) mukaan koululiikuntakokemukset voivat olla erittäin vahvoja ja pitkäkestoisia. Koululiikunnassa saatujen kokemusten on havaittu olevan yhteydessä liikunnanopetuksen kokemiseen myönteisenä tai kielteisenä. Ne voivat olla myös yhteydessä päätökseen valita opettajan ura (Rinke, Mawhinney, & Park, 2014). Myönteiset kokemukset koululiikunnasta liittyvät usein kokemuksiin sen monipuolisuudesta ja oman liikuntalajin löytymisestä (Nupponen ym., 2010, 115). Koululiikunnan kokemisen myönteisenä ja innostavana ja siinä hyvin menestymisen on havaittu jo formaalin opettajankoulutuksen alussa olevan positiivisesti yhteydessä haluun opettaa liikuntaa. Vastaavasti kielteisten kokemusten ja koetun huonommuuden yhteydet opetushalukkuuteen olivat negatiiviset. (Penttinen, 2003, 81.) Koululiikuntakokemukset ovat useiden tutkimusten mukaan yhteydessä myös luokanopettajiksi opiskelevien ennakkokäsityksiin liikunnan opettamisesta, sekä myöhemmin heidän tapaansa opettaa muun muassa koetun opetuspätevyyden ja asenteiden kautta (Chedzoy, 2000; Matanin & Collier, 2003; Morgan & Bourke, 2008; Morgan & Hansen, 2008; Rinke ym., 2014; Webster, 2011).

Kielteisten koululiikuntakokemusten merkitys tulee myös huomioida. Kielteisenä koululiikuntakokemuksena mainitaan usein joukkuejaoissa koetut epämieluisat tilanteet. Muun muassa Sääkslahden ja Lauritsalon mukaan ne ovatkin tyypillisesti tilanteita, joissa lapset jo varhaiskasvatuksesta ja alkoulusta lähtien saattavat kokea häpeää, poissulkemista ja yksinäisyyttä. Voimakkaiden kielteisten kokemusten ja niihin liittyvien tunteiden kuten epäonnistumisten, pelkojen ja häviöiden painottuminen liikuntatunneilla on myös omiaan jättämään jälkensä yksilön liikuntasuhteeseen. (Sääkslahti & Lauritsalo 2013, 488.) Joihinkin oppisisältöihin tai toteutustapoihin liittyvät turhautumiset, huonommuuden kokemukset, pakkoliikunta tai pelot ovat voineet suunnata aikuisiän liikuntaharrastusta pois kyseisiltä sisältöalueilta tai liikunnan harrastamisesta yleensäkin. Jotkin koululiikunnan oppisisällöt ovat muita yleisemmin herättäneet oppilaissa kielteisiä tuntemuksia, jotka heijastuvat liikuntakäyttäytymiseen ainakin nuoressa aikuisiässä.

Useimmin kielteisenä mainitaan hiihto, voimistelu tai jokin yksittäinen ryhmäliikunnan muoto. Joka viidennen on todettu kokeneen huonommuuden ja itsekkriittisyyden tuntemuksia liikuntatunneilla (Nupponen ym., 2010, 110–116).

Yhdeksäsluokkalaiset mainitsivat epämieluisina seikkoina joidenkin yksittäisten liikuntalajien lisäksi kielteiset kokemukset luokan toiminnasta, taitojen puutteen ja epäonnistumiset. Kireä ja välinpitämätön opettaja, joka ei opeta liikuntaa koettiin myös epämieluisana. (Huisman, 2004, 79–83; Palomäki & Heikinaro-Johansson, 2011, 81.) Tyttöjen ja poikien välillä on havaittu myös joitakin eroavuuksia epämieluisuuden kokemisessa. Tytöt kokivat kielteisinä pakollisuuden, vertailun ja kilpailun, testaamisen sekä jotkin opettajan ominaisuudet kuten huono opetus tai epäoikeudenmukaisuus. Pojat puolestaan mainitsivat epäonnistumisen kokemukset, vähäisen tuntimäärän, tylsyyden, hikoilemisen, loukkaantumiset ja tappelut. (Huisman, 2004, 83, 145.) Kokemusten subjektiivisuutta tai tilannekohtaisuutta kuvaa hyvin se, että samoja seikkoja tuodaan esiin mieluisina ja epämieluisina (Nupponen ym., 2010, 113; Palomäki & Heikinaro-Johansson, 2011, 81).

Luokanopettajaopiskelijat ovat maininneet epämieluisien kokemusten syiksi muun muassa liian kilpailullisuuden ja mittaamisen, opettajan asenteen, yksitoikkoisuuden, opetuksen puutteen, pakonomaisuuden ja eriyttämisen puutteen (Penttinen, 2003, 109).

Epämieluisat kokemukset liikuntatunneilla voivat johtaa siihen, ettei opiskelijana tai opettajana arvosta liikuntaa oppiaineena tai pyrkii välttämään itselle negatiivisia kokemuksia aikaansaaneiden sisältöjen, varsinkin liikuntataitojen opettamisesta. Opettajana kielteiset asenteet ja kokemukset saatetaan siirtää omille oppilailleen (Morgan & Hansen, 2008). Epämieluisat koululiikuntakokemukset voivat johtaa myös kielteiseen tapahtumaketjuun. Mikäli opettajien omat koululiikuntakokemukset olivat kielteiset, niin he myös harrastivat epätodennäköisemmin liikuntaa, josta seuraten heidän itseluottamuksensa opettaa liikuntaa oli alhaisempi kuin niillä, joilla oli enemmän myönteisiä kokemuksia (Morgan & Bourke, 2008; Morgan & Hansen, 2008).

Kielteiset kokemukset voivat kuitenkin johtaa myös myönteisiin toimintamalleihin. Myönteisenä toimintatapana voidaan esimerkiksi pitää opettajan pyrkimystä välttää kielteisinä koettujen mallien toistamista ja pyrkiä ennemminkin käyttämään myönteisiksi kokemiaan toimintamalleja (Morgan & Bourke, 2008; Morgan & Hansen, 2008; F. Murphy & Cosgrave, 2010; Pickup, 2005). Joidenkin tutkimusten mukaan kielteiset koululiikuntakokemukset ovat lisänneet opettajan sensitiivisyyttä havainnoida ja ottaa huomioon liikunnallisesti heikompia oppilaita (Allen, 2003; Allen, 2005; Morgan & Hansen, 2008).

Vastaavasti opettajan myönteinen ja menestyksekkäs koulu- ja vapaa-ajan liikuntatausta voi johtaa epäsuotaviin tuloksiin. Rich (2004) havaitsi tutkimuksensa naisopettajien myönteisen ja menestyneen koululiikuntataustan jopa erkaanuttavan heitä oppilaista, jotka eivät ole kiinnostuneita koululiikunnasta.

Nämä havainnot ovat yhteneviä kotimaisen tutkimuksen kanssa, jossa todettiin kielteisten koululiikuntakokemusten olevan yhteydessä koululiikunnan psyykkisten tavoitteiden korostamiseen myönteisimmän kokemustaustan omaavien opiskelijoiden puolestaan korostaessa koululiikunnan fyysisiä tavoitteita (Penttinen, 2003, 82).

Oppisisältöjen merkitys

Keskeisimmät erot opetussuunnitelmien perusteissa havaittiin oppisisältöjen muotoilujen alueella. Vuoden 1985 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa tyttöjen ja poikien opetuksen sisällöt esitettiin erikseen tarkkoina liikuntamuotoihin perustuvina listoina (POPS, 1985, 178–187). Liikuntamuodolla tarkoitetaan samantyyppisten liikuntalajien kokonaisuutta, jolloin esimerkiksi palloilu (liikuntamuoto) koostuu eri pallopeleistä (liikuntalajit) kuten jalkapallo, koripallo ja lentopallo. Perusopetuksen kaikilla vuosiluokilla tuli mukaan opettaa kaikkia esitettyjä liikuntamuotoja ja jopa niiden painotuksista annettiin selkeäsuuntaiset ohjeet (POPS, 1985, 178–187).

Koululiikunnan on väitetty kansainvälisesti olevan sukupuolisidonnaista siten, että tyttöjen ja poikien opetus poikkeavat toisistaan muun muassa oppisisältöjen osalta (Brown, 2005; Williams & Bedward, 2001). Tyttöjen ja poikien sisältöalueet suomalaisissa peruskouluissa poikkesivatkin tyttöjen liikuntaan sisällytettyjen leikkien ja järjestäytymismuotojen osalta toisistaan. Eroa korosti kehoitus ottaa huomioon tyttöjen ja poikien väliset kehitys-, suoritus- ja motivaatioerot painottamalla ajallisesti tyttöjen opetuksessa voimistelua ja poikien opetuksessa palloilua. (POPS, 1985, 178–187.)

Opetussuunnitelmien perusteissa 1994 sukupuoleen perustuvia ohjeita ei enää annettu. Samalla sanouduttiin irti aikaisempien perusteiden tarkasta liikuntamuoto- ja -lajiluetteloista sekä painotusohjeista. Oppisisällöt määrittyivät isompien kokonaisuuksien kuten perusmotoriikan ja liikehallintaa kehittävien ja ylläpitävien harjoitusten, oman kunnon huollon ja motorista oppimista tukevien tietojen ja taitojen, eri vuodenaikojen liikuntalajien, kansallisen liikuntakulttuurin ja luontoliikunnan kautta. Niiden perusteella koulut tekivät omia sisältövalintojaan. Liikuntalajeista ei siis luovuttu, vaan pyrittiin korostamaan niiden välinearvoa. Ainoastaan uinti mainittiin erikseen opetukseen kuuluvana liikuntamuotona. (POPS, 1994, 109–110.)

Perusopetuksen ja lukion aikaiset koululiikunnan oppisisällöt voivat omalta osaltaan vaikuttaa liikuntaa opettavan opettajan sisältövalintoihin, sillä useiden tutkimusten mukaan liikuntaa opettavat pitäytyvät usein itselleen tutuissa ja siten turvallisissa liikunnan sisältöalueissa (Green, 2002; Morgan & Hansen, 2008). Pitäytyminen oppisisällöllisellä mukavuusalueella voi siten olla esteenä opetussuunnitelmien toteutumiselle, kehittymiselle ja monipuoliselle liikunnanopetukselle. Opettajan oppisisältöpainotukset voivat myös johtaa kyseisiin oppisisältöihin kytkeytyvien painotusten korostumiseen liikunnanopetuksessa. Kielteisenä esimerkkinä voi vaikka koululiikunnassa myönteisenä koetut palloiluottelut saatavat myötävaikuttaa kilpailullisuuden korostamiseen omassa opetustyössä. Myönteisenä ja liikuntakasvatustyötä tukevana esimerkkinä voidaan mainita joukkuepallopelitaustaisten opettajien korostavan sosiaalisen vastuun merkitystä opettaessaan liikuntaa (Curtner-Smith & Meek, 2000). Näitä tuloksia tukee käänteisesti havainto, että luokanopettajaopiskelijat kokevat opettajankoulutuksen alkuvaiheessa hankalimmiksi liikunnanopetuksen sisältöalueiksi lähinnä ne, joiden osuus koululiikunnassa oli vähäinen (Penttinen, 2003, 100–101).

Perusopetuksen yläluokkien liikunnanopetuksessa toteutuneita sisältöjä on Suomessa kartoitettu opetushallituksen seuranta-arvioinneilla. Niiden mukaan 2000-luvulla yleisimpiä sisältöjä ovat erilaiset joukkuepallopelit kuten salibandy, pesäpallo, koripallo, lentopallo ja jalkapallo sekä yksilöliikuntalajeista luistelu ja yleisurheilu. Pallopelit painottuivat poikien liikunnanopetuksessa, kun taas voimistelu- ja musiikkiliikuntatyypiset liikuntatunnit olivat yleisempiä tyttöjen liikunnanopetuksessa. (Huisman, 2004, 97; Palomäki & Heikinaro-Johansson, 2011, 85–87.) Yleisimmät liikuntalajit olivat myös oppilaille mieluisimpia (Palomäki & Heikinaro-Johansson, 2011, 89). Pallopelien painottuminen poikien koululiikunnassa näyttää osaltaan olevan yhteydessä siihen, että luokanopettajakoulutuksen aloittaneet miehet kokevat liikunnan oppiaineen hallinnan paremmaksi kuin naisopiskelijat (Penttinen, 2003, 100–101).

Liikunnanopetus näyttäytyi seurantaraporttien valossa pysyneen liikuntalajilähtöisenä, vaikka opetussuunnitelman perusteissa oli tapahtunut selkeä muutos. Luokanopettajaopiskelijoiden koululiikunnan oppisisällöt olivat jo 1980–90-luvuilla samansuuntaiset kuin seuranta-arvioinneissa hieman myöhemmin (Penttinen, 2003, 100–101). Sukupuolten väliset erot olivat kuitenkin varsin pieniä poiketen joistakin ulkomaisista havainnoista (Brown, 2005; Williams & Bedward, 2001).

Arvioinnin merkitys

Oppilaan arviointi perustuu viime kädessä opetussuunnitelmaan kirjattuihin tavoitteisiin. Vuoden 1985 opetussuunnitelmien perusteissa tavoitteet on kiteytty

toimintakykyisyyden sekä laaja-alaisen liikuntataitojen ja harrastuneisuuden alueisiin (POPS, 1985, 190). Perusopetuksen arviointi systematisoitui, kun otettiin käyttöön perusopetuksen oppilaan arvioinnin perusteet (1999) ja niiden mukaiset oppiainekohtaiset päättöarvioinnin kriteerit (Perusopetuksen päättöarvioinnin kriteerit 1999). Toimimisen ja osaamisen, tahtomisen ja tuntemisen sekä tietämisen alueina kriteerit saavuttamalla oppilas sai todistukseen numeron kahdeksan. Lukion arviointi muuttui opetussuunnitelmien perusteiden 2003 myötä, jossa arviointi jaettiin selkeämmin opintojen aikaiseen arviointiin ja päättöarviointiin (LOPS, 2003). Lukiossa liikunnan arviointi rakentui opiskelijan aktiivisuuden, vastuullisuuden, asennoitumisen sekä tietojen, taitojen ja toimintakyvyn pohjalta suoritettujen pakollisten ja syventävien kurssien kurssiarvosanojen aritmeettisena keskiarvosanana (LOPS, 2003, 206–223).

Liikunnanopetuksen tavoitteiden saavuttaminen kulminoituu peruskoulussa ja lukiossa numeraaliseen arviointiin asteikolla 4–10 (hylätty–erinomainen). Arvosana kertoo, kuinka hyvin oppilas on saavuttanut kouluvaiheelle asetetut tavoitteet eli kuinka hyvin hän on menestynyt koululiikunnassa. Opetushallituksen seuranta-arviointien mukaan valtaosa (80 %) yhdeksäsluokkalaisten liikuntanumeroista oli hyviä, kiitettäviä tai erinomaisia. Erinomaiset arvosanat olivat kuitenkin varsin harvinaisia (8 %). Tyydyttäviä arvosanoja (7) oli saanut keskimäärin joka seitsemäs peruskoulun päättänyt oppilas. Hylätyt, välttävät ja kohtalaiset (4–6) arvosanat olivat erittäin harvinaisia (4 %). (Huisman, 2004, 105–106; Palomäki & Heikinaro-Johansson, 2011, 93–94.)

Suomalaisten luokanopettajaopiskelijoiden liikuntanumerot ovat kauttaaltaan merkittävästi paremmat verrattuna yhdeksäsluokkalaisten päättöarvioinnin liikuntanumeroihin 2000-luvun alussa. Lähes seitsemällä opiskelijalla kymmenestä oli peruskoulun päästötodistuksessa vähintään kiitettävä (9–10) arvosana liikunnassa. Hyvä arvosana (8) oli vajaalla kolmanneksella ja korkeintaan tyydyttävä arvosanan (7) oli saanut vain yksi opiskelija kahdestakymmenestä. Luokanopettajaopiskelijoiden koululiikunnan arvosanojen on havaittu olevan varsin pysyviä eri kouluasteilla. (Penttinen, 2003, 67.)

Menestyminen yläasteen koululiikunnassa yhdistyy muun muassa siihen, että luokanopettajaopiskelijat kokevat liikunnanopetuksen mieluisana ja tärkeänä (Penttinen, 2003, 67–73). Opetushallituksen tekemän seuranta-arvioinnin mukaan yhdeksännen luokan oppilaiden liikuntanumero korreloi voimakkaasti liikunta-asenteen, fyysisen kunnon ja liikehallinnan, liikunnanopetukseen sitoutumisen, liikuntatietojen sekä vapaa-ajan liikunta-aktiivisuuden kanssa (Palomäki & Heikinaro-Johansson, 2011, 94–98). Liikunnassa menestyminen selittää osaltaan luokanopettajaksi opiskelevien ilmaisemaa opetushalukkuutta opintojen alkuvaiheessa (Penttinen, 2003, 67–81).

Luokanopettajaksi opiskelevat ei-erityisen-liikunnallisesti-suuntautuneet naiset korostivat myönteisiä elämyksiä koululiikunnan keskeisenä tavoitteena. Penttinen tulkitsee yhteyden kompensaation tarpeena pyrkien ikään kuin korjaamaan omana kouluaikana koettuja puutteita. (Penttinen, 2003, 81.) Myönteiset kokemukset ja koululiikunta-aktiivisuus näyttävät kasautuvan suomalaisilla oppilailla, sillä koululiikunnassa hyvin menestyneiden luokanopettajaopiskelijoiden havaittiin osallistuneen aktiivisesti myös oppilasurheilutoimintaan ja liikuntakerhotoimintaan (Penttinen, 2003, 72). Liikunnallisesti taitavat ja menestyvät oppilaat saavat näin ollen muita oppilaita enemmän harjoitusta, kehuja, kannustusta sekä onnistumisen ja pätevyyden kokemuksia (Callea ym., 2008; Pickup, 2005). Tältä pohjalta onkin ymmärrettävää, että heidän suhteensa koululiikuntaan on myönteisempi ja heidän käsityksensä koululiikunnasta poikkeavat luonnollisesti heikommin menestyvien ja suoriutuvien oppilastovereiden käsityksistä. Myönteiset koululiikuntakokemukset vaikuttavat myös valmistuvien opettajien liikuntakoulutuksen määrään, sillä koululiikunnasta saadut myönteiset kokemukset olivat yhtenä perusteena valita opettajankoulutuksen aikana liikunnanopetus erikoistumisalaksi (Penttinen, 2001, 48).

Myönteisiä koululiikuntakokemuksia halutaan selvästikin siirtää myös omille oppilaille. Opettajankoulutuksen alussa luokanopettajaopiskelijat halusivat painottaa omaa koululiikunta-aikaa enemmän myönteisten elämysten saamista, liikuntataitojen oppimista, yhteistyökykyä sekä oman harrastusmuodon löytymistä (Penttinen, 2003, 80–81). Myönteisten koululiikuntakokemusten on havaittu syntyvän leikkimielisyyden, kannustavan palautteen, turvallisuuden, onnistumisten, yksilöllistämisen sekä monipuolisten oppisisältöjen avulla (Penttinen, 2003, 109).

Kouluaikaisten liikuntaa opettavien opettajien osuus myönteisten ja kielteisten kokemusten muodostumisessa on varsin keskeinen, koska opettajat vastaavat virkansa puolesta opetuksen suunnittelusta, toteutuksesta ja arvioinnista. Luokanopettajaopiskelijoiden onkin havaittu arvioivan koululiikuntaa osin opettajansa kautta (Penttinen, 2003, 78). Oppilaat alkavat koota käsityksiä hyvästä opettajasta ja opettamisesta jo toiselta vuosiluokalta alkaen (Murphy & Mason, 2006). Käsitykset muodostuvat opettajien toiminnan observoinnin ja toimintaan liittyvien kokemusten myötä (Doolittle, Dodds, & Placek, 1993; Hutchinson, 1993; Morgan & Hansen, 2008; Penttinen, 2003). Käsitykset ovat tutkimusten mukaan pysyviä (Murphy, Delli, & Edwards, 2004) ja mitä aiemmin ne ovat muodostuneet, sitä vaikeampi niitä on muuttaa (Chinn & Brewer, 1993; Doolittle ym., 1993; Pajares, 1992).

Luokanopettajaopiskelijoiden on havaittu kokevan opettajansa innostaviksi varsinkin lukion aikana. Naiset kokivat kuitenkin opettajansa miehiä yleisemmin lannistavina ja miehet vastaavasti kokivat opettajansa naisia selvästi useammin

innostaviksi. Erityisen mielenkiintoista oli se, että vaikka liikuntanumero oli kiihdyttävä, opettajan lannistavuus sai koululiikunnan tuntumaan kielteiseltä ja vastavasti opettajan innostavuus sai koululiikunnan tuntumaan myönteiseltä vaikka todistusarvosana olisi ollut alhainen. (Penttinen, 2003, 70–74.)

Vaikka koululiikunnan tavoitteena ei ole liikuntaa opettavaksi luokanopettajaksi kouluttaminen, se toimii kuitenkin yhtenä informaalisena opettajankoulutuksen socialisaatioympäristönä, vaikuttaen osaltaan yksilön arvoihin, asenteisiin, käsitteisiin ja toimintamalleihin liikunnanopetuksessa.

2.4.3 Liikuntaharrastus socialisaatioympäristönä

Opettajankoulutuksen alkaessa monilla opiskelijoilla on jo pitkältä ajalta kokemuksia liikunnan harrastamisesta sen eri muodoissa (Penttinen, 2003, 62). Siksi on syytä tarkastella myös opiskelijoiden vapaa-ajan liikuntataustoja liikunnanopetuksen socialisaatioympäristöinä. Itkonen (2013) jaottelee nykynuorison liikkumisen koululiikuntaan, urheiluun ja nuorisokulttuuriseen liikuntaan. Tässä tutkimuksessa liikunta (physical activity) nähdään vieläkin laaja-alaisemmin, jolloin myös arki- ja virkistysliikunta voidaan perinteisten tai modernien liikuntalajien lisäksi lukea tavoiksi harrastaa liikuntaa. Lähestymiskulmaa kuvaa parhaiten WHO:n määritelmä, jonka mukaan liikunta on energiankulutusta lisäävää fyysistä aktiivisuutta (World Health Organization, 2015).

Urheiluvalmentajien ja liikunnan harrastustoiminnan ohjaajien toiminnan haavoittuvuuden ja toimintaan liittyvien kokemusten myötä muodostetaan myös liikunnanopetukseen kytkeytyviä arvoja, asenteita ja toimintamalleja (Doolittle ym., 1993; Hutchinson, 1993; Morgan & Hansen, 2008; Penttinen, 2003). Vapaa-ajan liikunnalla (leisure physical activity) ja liikunnanopetuksella onkin paljon yhteistä. Ensinnäkin niitä yhdistää substanssi eli liikunnan eri sisältöalueet. Esimerkiksi pojat pelaavat pallopelejä kouluissa paljon ja ne ovat myös suosittuja liikuntaharrastuksia vapaa-ajalla (Huisman, 2004, 97; Kansallinen liikuntatutkimus, 2010, 7–8; Palomäki & Heikinaro-Johansson, 2011, 85–87). Toiseksi, organisoiduissa liikuntaharrastuksissa on ohjaajia ja valmentajia, jotka pyrkivät tarkoituksellisesti (intentionaalisesti) ohjaamaan ja opettamaan lapsia ja nuoria kyseisen harrastusryhmän tavoitteiden suuntaisesti. Aivan identtisiä koululiikunta ja vapaa-ajan harrastusliikunta eivät kuitenkaan ole. Koululiikuntaan osallistuminen on kaikille oppilaille pakollista, kun taas liikuntaharrastuksiin osallistuminen perustuu vapaaehtoisuuteen. Koululiikunnassa kaikkien oppilaiden tulee pääsääntöisesti suorittaa opetussuunnitelman mukaiset opinnot riippumatta siitä, kiinnostavatko ne kaikki heitä, mutta harrastusliikunnassa voidaan hakeutua sellaisen harrastuksen pariin, mikä vaikuttaa kiinnostavalta. Lisäksi koululiikunnassa korostuu liikunnan kasvatuksellinen merkitys kun taas urheilussa painopiste on enemmän kyseisen liikuntalajiin kytkeytyvien taitojen kehittämisessä.

Lasten ja nuorten liikunnan harrastaminen on viime vuosikymmenten aikana muuttunut Suomessa monipuolisemmaksi lisääntyneen tarjonnan myötä. Tytöt harrastavat tyypillisimmin aerobicia, voimistelua, kävelyä ja uintia, kun pojat pelaavat useimmiten pallopelejä. (Kansallinen liikuntatutkimus, 2010, 7–8.) Tyttöjen ja poikien väliset harrastusaktiivisuuden erot ovat kaventuneet viime vuosikymmeninä, mutta toisaalta harrastusaktiivisuus näyttää polarisoituneen siten, että erittäin passiivisten ja erittäin aktiivisten määrät ovat lisääntyneet (Kansallinen liikuntatutkimus, 2010, 6; Laakso, Telama, Nupponen, Rimpelä, & Pere, 2008). Luokanopettajaksi opiskelevista miehistä ja naisista yli puolet oli ollut nuoruusvuosinaan säännöllisesti mukana ohjatussa urheiluseuratoiminnassa ja vain joka viides ei ollut osallistunut urheiluseuratoimintaan missään ikävaiheessa (Penttinen, 2003, 62). Luokanopettajaopiskelijoiden urheiluseura-aktiivisuus oli korkeampi kuin suomalaisilla nuorilla keskimäärin (Nupponen & Telama, 1998, 40; Penttinen, 2003, 62).

Kari (2016, 64) tunnisti väitöskirjatutkimuksessaan, että luokanopettajaopiskelijat ovat liikuntataustoiltaan seitsemää eri liikkujatyyppiä: kilpailijoita, uuras-tajia, elämysliikkujia, tuottajia, liikunnan kolhimia, terveyden korostajia tai lii-kunnan suurkuluttajia. Liikkujatyyppien erilaiset tavat suhtautua liikuntaan vai-kuttavat luonnollisesti myös heidän käsityksiinsä hyvästä koululiikunnasta ja omista vahvuuksista. Niiden voidaan olettaa heijastavan liikuntatyypille ominai-sia piirteitä.

Liikuntaharrastuksen merkitys liikuntaa opettavaksi sosiaalistumisessa on mo-nitahoinen vaikuttaen opiskelijoiden asenteisiin sekä koettuihin ja todellisiin val-miuksiin opettaa liikuntaa. Opettajankoulutusta edeltävän aktiivisen liikuntahar-rastuksen on havaittu useissa tutkimuksissa olevan positiivisesti yhteydessä luo-kanopettajaopiskelijoiden liikunnanopetukseen kohdistuviin asenteisiin (Katene, Faulkner, & Reeves, 2000; Webster ym., 2010; Webster, 2011). Sukupuolten vä-lisenä erona on havaittu mm. miesopiskelijoiden asennoituvan naisia myönteisem-min liikunnanopetukseen (Morgan & Hansen, 2008).

Aktiivisen liikuntaharrastuksen ja osallistumisen urheiluseuratoimintaan on havaittu olevan positiivisesti yhteydessä myös opetushalukkuuteen sekä opintojen alku- että loppuvaiheessa (Faulkner, Reeves, & Chedzoy, 2004; Penttinen, 2003, 61, 91). Nuoruuden liikuntasitoutuminen ja opintojen alkuvaiheen liikuntaharras-tuksen yhteydet halukkuuteen opettaa liikuntaa olivat miehillä ja naisilla yhden-suuntaisia (Penttinen, 2003, 65). Koettu opetuspätevyys ja siten myös opetusha-lukkuus ovat yhteydessä liikuntataustaan, sillä luokanopettajaopiskelijoiden aktii-vinen liikuntataustan on todettu ilmenevän myös myönteisenä käsityksenä omista liikuntataidoista ja -tiedoista. Substanssin hallinta voidaan kokea ikään kuin val-miudeksi opettaa kyseisiä liikuntalajeja (Penttinen, 2003, 77–79).

Suomalaisessa tutkimuksessa on saatu myös viitteitä, että luokanopettajaopiskelijoiden vapaa-ajan liikuntaharrastustausta on yhteydessä heidän käsityksiinsä hyvästä alakoulun liikunnanopetuksesta ja heidän opettajankoulutuksen aikaisiin opintovalintoihinsa. Opiskelijat, joilla oli aktiivinen liikuntaharrastustausta, valitsivat muita useammin liikunnan myös erikoistumisopinnoikseen. (Penttinen, 2001, 48.) Liikunnallisesti aktiivisen taustan merkitystä lisää, että sen on havaittu olevan myöhemmin yhteydessä parempaan liikunnanopetukseen työelämässä (Murphy & Cosgrave, 2010).

Erilaisten liikuntataustojen yhteydet liikunta-asenteisiin ja varsinkin opetuskäytänteisiin voivat olla monimutkaisia. Liikuntaharrastus ja koettu fyysinen pätevyys näyttävät olevan monin tavoin merkityksellisiä. Aktiivinen liikuntaharrastus ja siinä saadut myönteiset kokemukset muun muassa lisäävät opiskelijoiden koettua fyysistä pätevyyttä (Faulkner & Reeves, 2000; Garrett & Wrench, 2007; Huisman, 2004, 86; Webster ym., 2010). Koululaisten fyysisen kunnon ja liikehallinnan on myös havaittu olevan positiivisessa yhteydessä myönteisen liikunnallisen minäkäsityksen kanssa (Huisman, 2004, 87). Aktiivinen liikuntakäyttäytyminen, hyvä kunto ja liikehallinta siis lisäävät koettua fyysistä pätevyyttä. Nii-den yhteydet koettuihin vahvuuksiin liikunnanopetuksessa näyttäisivät selittyvän sillä, että fyysinen kunto, liikuntataidot sekä -tiedot ovat liikunnanopetuksen sisältötiedon keskeisiä elementtejä.

Oppisisältöjen hyvää hallintaa voidaan pitää yhtenä laadukkaan opetuksen tunnusmerkkinä (Allen, 2003; Darling-Hammond, 2002; Hart, 2005; Mitchell, Doolittle, & Schwager, 2005). Vastaavasti heikko sisältöjen hallinta on useimmiten este hyvän opetuksen toteutumiselle (DeCorby, Halas, Dixon, Wintrup, & Janzen, 2005; Petrie, 2010). Miesopiskelijoiden on havaittu kokevan omaavansa enemmän sisältötietoa kuin naispuoliset opiskelijatoverinsa (Capel & Katene, 2000; Penttinen, 2003, 100–101). Sukupuolten välinen vertailu opettajankoulutuksen alussa osoitti, että miehet kokivat ongelmallisimmiksi voimistelun, tanssin ja uinnin ja naiset vastaavasti epäröivät telinevoimistelun ja uinnin ohella yleisesti myös omia palloilun opetusvalmiuksiaan (Penttinen, 2003, 100–101).

Opettajan omalla liikuntasuuntautuneisuudella on myös havaittu olevan erilaisia yhteyksiä toimintaan opettajana. Liikuntaharrastustaustan on havaittu muun muassa suuntaavan opettajan tekemiä valintoja ja painotuksia. Viitteitä siitä antaa esimerkiksi tutkimus, jonka mukaan joukkuepallolejää harrastaneet liikunnanopettajat painottivat opetustyössään muita opettajia enemmän sosiaalista vastuullisuutta (Curtner-Smith & Meek, 2000). Aktiivinen liikuntatausta voi myös ka-ventaa opettajan sisältövalintoja koulussa, koska hän saattaa painottaa enemmän itselleen tuttuja liikuntalajeja opetussuunnitelman linjausten vastaisesti (Carney & Chedzoy, 1998; Curtner-Smith & Meek, 2000; McKenzie, LaMaster, & Sallis,

1999). Itselle tuttuun ja turvallisten sisältöjen painottaminen on samalla myös itselle vieraampien sisältöjen välttelyä, mikä vaikuttaa siten monin tavoin opettajan toimintaan oppituntitasolla. Liikuntataustaltaan passiivisempien opiskelijoiden on havaittu kiinnostavan muita useammin huomiota oppilaisiin, kun taas liikuntataustaltaan kokeneemmat tarkkailevat ennemminkin oppituntin sisältöä (Mitchell ym., 2005). Työelämässä jo toimivien liikunnallisesti aktiivien luokanopettajien on puolestaan havaittu käyttävän, vähän liikkuvia kollegoitansa enemmän aikaa oppilaiden fyysisen kunnon harjoittamiseen (McKenzie ym., 1999).

Fyysisen kunnon kehittäminen ja liikuntataitojen oppiminen vaativat paljon aikaa ja harjoittelua eikä koululiikunta voi täysin vastata niihin tarpeisiin. Kalajan seitsemäluokkalaisten tutkimusaineiston perusteella motoristen perustaitojen parantuminen saattaisi ehkäistä liikunta-aktiivisuuden laskua nuoruusiässä (Kalaja, 2012, 42–44). Vapaa-ajan liikunta on siten erittäin merkityksellinen fyysisen kunnon ja liikuntataitojen kehittämisessä, mikäli oppilas haluaa olla motorisesti taitava ja kokea itsensä fyysisesti päteväksi koululiikunnassa.

2.4.4 Työkokemus ja kouluttautuminen sosiaalisuutena

Liikunnanopetussijaisuudet, liikunnanohjaus- tai urheiluvalmennustehtävissä toimiminen sekä niihin liittyvät koulutukset vaikuttavat myös opiskelijoiden käsityksiin alakoulun hyvästä liikunnanopetuksesta ja liikunnanopettajasta (Callea, Spittle, O'Meara, & Casey, 2008; Penttinen, 2003, 83; Webster, Monsma, & Erwin, 2010). Liikunnanohjauksessa ja urheiluvalmennuksessa toimitaan liikunnan kontekstissa ja vuorovaikutuksessa lasten ja nuorten kanssa ohjaaja–ohjattava- tai valmentaja–valmennettava -suhteessa, joten myös näiden tehtävien voidaan olettaa sosiaalistavan liikunnanopetukseen.

Monilla luokanopettajanopiskelijoilla on pitkän oppilaskokemuksen ja monipuolisen liikunnan harrastamistaustan lisäksi liikunnanopetuskokemusta sekä urheiluvalmennuksen ja liikunnanohjauksen työkokemusta ja kouluttautumista. Nämä muokkaavat osaltaan tulevan opettajan orientaatioita ja toimintatapoja. Penttisen suomalaisia luokanopettajaopiskelijoita tarkastelevassa aineistossa oli joka toisella opiskelijalla kokemusta liikunnan ohjaus- tai valmennustehtävistä sekä joka viidennellä lisäksi ohjaus-, valmennus- tai tuomarikoulutusta (Penttinen, 1999, 62).

Opettajakoulutuksen haasteena on tunnistaa myös työkokemuksen ja kouluttautumisen yhteydet opiskelijoiden käsityksiin opettajana toimimisesta, koska niiden on havaittu vaikuttavan opetuskäyttäytymiseen (Kember & Kwan, 2000; Kember, 2003; Parpala & Lindblom-Ylänne & Rytönen, 2011). Koulutuksen kehittämisen kannalta on tärkeää tunnistaa vallitsevia käsityksiä, tutkia miten ne vaikuttavat opiskelijan koulutettavuuteen sekä pohtia soveltuvia toimenpideratkaisuja koulutuksen kehittämiseksi.

Nuoruuden liikuntasitoutumisen (seuratoiminta- ja koulutusaktiivisuus) on havaittu olevan opintojen alussa yhteydessä opiskelijoiden halukkuuteen opettaa liikuntaa, mutta ei heidän ilmaisemiinsa koululiikunnan keskeisimpiin tavoitteisiin (Penttinen, 2003, 65–66). Opiskelijoiden nuoruuden liikuntasitoutumisen sekä liikunnanopetuskokemuksen on myös havaittu olevan positiivisessa yhteydessä koettuun pätevyyteen sekä valmiuksiin opettaa liikuntaa alakoulussa (Callea ym., 2008, 83; Penttinen, 2003, 116–119; Webster ym., 2010). Liikuntaan kytkeytyvät taustamuuttajat kietoutuvat toisiinsa monin tavoin. Tätä kuvaa hyvin havainto siitä, että liikunnanohjaus- ja -valmennustehtäviin hakeutuivat ne, joilla oli myönteisiä liikuntakokemuksia ja parempi koettu liikuntapätevyys (Webster ym., 2010).

Opettajankoulutukseen hakeutuvilla voi liikuntataustansa perusteella olla erilaisia suuntautumistapoja opiskelua ja tulevia työtehtäviä ajatellen (Faulkner ym., 2004; Garrett & Wrench, 2007; Matanin & Collier, 2003; Placek ym., 1995). Suuntautumistavat voidaan kuvata esimerkiksi opetus- ja valmennusorientaatioina. Joukkueliikuntataustaisten miesten on havaittu olevan tyypillisemmin valmennusorientoituneita ja ei-traditionaalisia liikuntalajeja harrastaneiden naisten olevan yleisemmin opetusorientoituneita (Curtner-Smith, 2001). Varsinkin liikunnan aineenopettajakoulutukseen on joissakin maissa hakeuduttu, koska se on mahdollistanut valmentamisen oppilasurheilijoiden valmennuksen (Green, 2002; Hutchinson, 1993; Richards & Templin, 2012). Suomen koulujärjestelmässä ei urheiluvalmennuksella ole kuitenkaan samanlaista sijaa tai roolia kuin esimerkiksi Yhdysvalloissa. Suomen kouluissa voi kuitenkin olla liikuntapainotteisia luokkia tai urheiluyläasteita ja -lukioita, joissa myös urheiluvalmennus voi olla pitkälle vietyä.

Sosialisaation tapahtumakulku on pitkäkestoinen ja monisäikeinen ja akkulturaation aikana muodostuneet käsitykset, arvot, asenteet ja toimintavalmiudet eroavat toisistaan yksilötasolla monin tavoin. Joidenkin opiskelijoiden orientaatio suuntautuu selkeästi opettamiseen, toisten ollessa enemmän valmennussuuntautuneita. Orientaatiot ovat muodostuneet havainnoimalla opettajien, liikunnanohjaajien ja valmentajien työskentelyä sekä henkilökohtaisten kokemusten ja vuorovaikutustilanteiden kautta erilaisissa liikunta- ja urheiluympäristöissä.

Opettaja- tai valmentajaorientaation muodostumisessa voidaan pitää keskeisenä subjektiivisen käsityksen muodostumista omasta pätevyydestä suoriutua vastaavista tehtävistä. Subjektiivisella käsityksellä on keskeinen merkitys esimerkiksi ammatillisessa suuntautumisessa. Vaikka yksilö olisi liikunnallisesti suuntautunut, mutta ei koe omaavansa riittävästi valmiuksia liikunnanopettajaksi, hän ei hakeudu liikunnanopettajakoulutukseen (Spittle, Jackson, & Casey, 2009.; Spittle, 2009). Hän saattaa kuitenkin hakeutua vaikkapa luokanopettajakoulutuk-

seen, koska tietää saavansa ja pystyvänsä opettamaan liikuntaa osana luokanopettajan työtä. Edelleen yksilö on voinut orientoitua niin vahvasti liikunnan erityisosaamiseen, ettei hän näe opettajan työtä uravaihtoehtona. Mikäli ovet valmentajakoulutukseen eivät avaudu toivotulla tavalla, opettajaksi kouluttautuminen saat-
taa nousta vaihtoehdoksi, jolloin hänen valmennusorientaationsa voi vaikuttaa hä-
neen tapaansa toimia liikunnanopettajana.

Liikunnanopetuksella ja urheiluvalmennuksella on paljon yhteisiä tekijöitä, mutta niiden tavoitteenasettelu ja siten myös toimintatavat ja painotukset poikkeavat toisistaan merkittävästi (Konukman, 2011). Liikunnanopetuksessa painotetaan lapsen kokonaiskasvatuksen merkitystä, jolloin pyritään tukemaan hänen henkistä, sosiaalista ja motorista kehitystään, kun urheiluvalmennuksessa pelkistetysti pyritään löytämään tapoja olla parempi kuin muut (Kirk, 2004). Liikunnanopetusta ja urheiluvalmennusta yhdistävät tekijät, kuten liikuntasäällöt ja opettaja–oppilas- tai valmentaja–valmennettavasuhteet, muodostavat niiden välisen sillan, jolla vaikutteet kulkevat molempiin suuntiin. Näin ollen valmennuksen hyvät ja huonot puolet voivat siirtyä liikuntaa opettavan toimintatapoihin.

Työ- ja valmennuskokemus saattavat vaikuttaa myös opettajan koettuihin valmiuksiin ja arvoihin liikunnanopetuksessa. Amerikkalaiset luokanopettajaopiskelijat, joilla oli työ- ja valmennuskokemusta, kokivat olevansa muita opiskelijoita pätevämpiä edistämään koululaisten liikunta-aktiivisuutta ja opettamaan liikuntaa (Webster ym., 2010; Webster, 2011). Video-observointiin perustuvassa tutkimuksessa on havaittu opetus- ja valmennuskokemuksen olevan yhteydessä siihen, mihin opettajaksi opiskelevat kiinnittävät huomioita liikuntatunneilla. Opiskelijat, joilla ei ollut opetus- tai valmennuskokemusta, kiinnittivät enemmän huomiota oppilaisiin ja yleisiin pedagogisiin seikkoihin, kun taas kokeneemmat opiskelijat havainnoivat enemmän opettajan sisällöllistä osaamista. (Mitchell ym., 2005.)

2.5 Hyvä liikunnanopetus ja koetut vahvuudet

Tähän mennessä on tarkasteltu liikuntaa opettavaksi opettajaksi sosiaalistumista niiltä osin, miten erilaiset liikuntaan kytkeytyvät havainnot ja kokemukset ovat yhteydessä opettajan arvoihin, asenteisiin ja toimintamalleihin. Seuraavaksi tarkastellaan käsitysten merkitystä sosialisatioprosessissa.

Käsityksiin on tutkimuskirjallisuudessa viitattu useilla eri käsitteillä kuten uskomus, luulo ja mielipide (Pajares, 1992). Kansanen ja muut pedagogisen ajattelun tutkijat korostavat käsitysten (conceptions) perustuvan uskomuksia (beliefs) enemmän tiedostettuihin kognitiivisiin seikkoihin kun uskomuksissa taas korostuvat enemmän affektiiviset tekijät (Kansanen ym., 2000, 59.) Käsitykset ja usko-

mukset eivät siis aina ole tietoon perustuvia objektiivisia totuuksia, vaan itse kunkin subjektiivisesti muodostamia henkilökohtaisia totuuksia. Siten ne edustavat yksilön ymmärrystä ja tapaa jäsentää maailmaa ja vaikuttavat osaltaan myös heidän intentioihinsa opettajan ammatissa (Ajzen, 1991). Käsitykset toimivat perustana opiskelijan ja opettajan tilannekohtaiselle arvioinnille, päätöksenteolle ja toiminnalle (Nespor, 1987; Pajares, 1992; Richardson ym., 1991; Väisänen & Silkelä, 2001). Käsitykset opetustyöstä ja omista vahvuuksista ovat merkityksellisiä. Niillä voidaan katsoa olevan eräänlainen välittävä rooli tässä sosialisatioprosessissa, koska ne ilmentävät luokanopettajaopiskelijan subjektiivista kokemusta opetuksesta.

Käsitysten on havaittu syntyvän kokemusten kautta (Lortie, 2002; Väisänen & Silkelä, 2001, 132). Liikunnanopetusta koskevat käsitykset rakentuvat opettajien esimerkin lisäksi myös valmentajien ja harrastustoiminnan ohjaajien toiminnan observoinnin ja toimintaan liittyvien kokemusten myötä (Doolittle ym., 1993; Hutchinson, 1993; Morgan & Hansen, 2008; Penttinen, 2003). Havaintoja tehdään, kokemuksia saadaan ja käsityksiä muodostetaan erilaisissa sosiaalisissa ympäristöissä (Charon, 2007, 29–30). Käsitykset ovat tutkimusten mukaan pysyviä (Murphy ym., 2004) ja mitä aiemmin ne ovat muodostuneet, sitä vaikeampi niitä on muuttaa (Chinn & Brewer, 1993; Doolittle ym., 1993; Pajares, 1992).

Aikaisemmat kokemukset ovat muokanneet opettajaopintonsa aloittavien käsityksiä opettajan professiosta (Flores, 2001; Väisänen & Silkelä, 2001, 132). Muodostuneet käsitykset voivat olla piintyneitä ja voimakkaita. Mikäli opiskelijan käsitykset ovat ristiriidassa opettajankoulutuksessa esitettävien periaatteiden kanssa, ne voivat toimia eräänlaisena suodattimena koulutuksessa esitettävän tiedon omaksumiseen (Kagan, 1992b; Lortie, 2002, 39–53; Nespor, 1987; Richardson ym., 1991).

Tässä opettajan koulutusta edeltävän akkulturaation tutkimuksessa ei nähdä tarpeelliseksi erotella uskomuksia ja käsityksiä käsitteellisesti toisistaan, vaan ne molemmat nähdään opiskelijan ja opettajan toimintaa suuntaavan ajattelun ja toiminnan perustana. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä hyvästä alakoulun liikunnanopetuksesta sekä koetuista vahvuuksista opettaa liikuntaa alakoulussa. Siksi on perusteltua seuraavaksi tarkastella niihin liittyviä kysymyksiä.

2.5.1 Käsitykset alakoulun hyvästä liikunnanopetuksesta

Hyvää liikunnanopetusta määritellään monin tavoin. Suomenkielisessä käsitte maailmassa opetus ymmärretään tyypillisesti laajempänä käsitteenä kuin sen englanninkielisenä vastineena pidetty teaching. Opetus nähdään Suomessa opetustahtumana, oppilaiden ja opettajan välisenä interaktiona, kun teaching puolestaan

määrittäyty tarkemmin opettajan toiminnan kautta (Kansanen, 2004, 53). Siinä missä Suomessa käytetään käsitettä hyvä opetus, englanninkielisessä tutkimuskirjallisuudessa käytetään yleisimmin käsitteitä *quality teaching*, *good teaching*, *effective teaching* ja *successful teaching*, jotka painottavat opetustapahtuman prosessi- ja tulokriteereitä eri tavoin (Chen, Hendricks, & Archibald, 2011; Fenstermacher & Richardson, 2005; Murphy ym., 2004; Rink & Hall, 2008; Siedentop & Tannehill, 2000).

Fenstermacher ja Richardson nostavat käsitteen määrittelyä yläkäsitteeksi laadukkaan opetuksen (*quality teaching*). Laadukas opetus koostuu heidän mielestään tuloksellisesta (*successful teaching*) ja hyvästä (*good teaching*) opetuksesta. (Fenstermacher & Richardson, 2005.) Tuloksellista opetusta kuvaa osuvimmin se, miten tavoitteet saavutetaan ja hyvällä opetuksella viitataan puolestaan opettajan toiminnan laatuun. Laadukkaan opetuksen (*quality teaching*) tunnistaa siitä, että se sisältää sekä laadukkaan toiminnan että tavoitteiden saavuttamisen.

Laadukkaan liikunnanopetuksen määrittely liittyy olennaisesti muun muassa kansallisiin kulttuureihin ja eri aikakausien painotuksiin. Yhdysvaltojen urheiluja ja liikuntakasvatusjärjestö NASPE määritteli tarkemmin kolme laadukkaan liikuntakasvatuksen tunnusmerkkiä, jotka on tarkoitettu kaikille koulutasoille.

Ensinnäkin mahdollisuus oppia edellyttää pätevien liikunnanopettajien johdolla tapahtuvaa vähintään 150 minuutin viikoittaista, oppilaan kehitystason mukaista ja asianmukaisissa fyysisissä toimintaympäristöissä tapahtuvaa liikunnanopetusta. Toiseksi oppisisältöjen tulee olla mielekkäitä tukien oppilaiden fyysistä, psyykkistä ja sosioemotionaalista kehitystä monipuolisten motoristen taitojen opetuksen avulla. Kuntoharjoittelu ja -arviointi puolestaan auttavat oppilaita ymmärtämään ja edistämään tai ylläpitämään fyysistä hyvinvointiaan. Motorisiin taitoihin ja fyysiseen kuntoon liittyvien kognitiivisten käsitteiden kehittymistä pidetään myös keskeisenä. Liikuntakasvatuksen nähdään antavan mahdollisuuksia sosiaalisten ja yhteistoimintataitojen kehittymiselle, jotka edistäisivät oppilaiden monikulttuurisen ymmärryksen kehittymistä. Säännöllisen ja riittävän fyysisen aktiivisuuden omaksuminen tässä ja nyt sekä tulevaisuudessa on myös saavutettavien hyötyjen kannalta merkityksellistä. Kolmantena laatukriteerinä esitettiin, että liikunnanopetuksen tulee olla soveltuva. Tällä tarkoitetaan muun muassa, että opetuksen tulee mahdollistaa kaikkien oppilaiden mukana olo ja maksimoida oppituntien aikaisen liikunnan määrä. Myös oppituntien ulkopuoliset liikuntatehtävät, jotka edistävät oppimista ja harjoittelua palvelevat tätä tarkoitusta. Oppilaiden tulee myös oppia liikuntatunneilla, mihin voidaan päästä hyvän suunniteltujen oppituntien avulla. Liikuntaa ei saa käyttää rankaisukeinona. Lopuksi opettajien tulee arvioida säännöllisesti oppilaiden toimintaa, jotta he olisivat selvillä oppilaiden oppimisesta ja voisivat vahvistaa sitä. (National Association for Sport and Physical Education, 2004, 5–6)

Kansallisia rajoja ylittävänä määrittelynä kansainvälinen liikunnanopetuskoulutuksen järjestö AIESEP (Association Internationale des Écoles Supérieures d'Éducation Physique) kuvasi samansuuntaisesti laadukkaan liikunnanopetuksen yhteisiä piirteitä eri koulutasoilla seuraavasti: Laadukas liikunnanopetus tukee yksilön fyysistä, affektiivista, sosiaalista ja kognitiivista kehitystä. Kehittyminen tapahtuu mahdollistamalla myönteisiä yksilöllisiä ja yhteisiä oppimiskokemuksia, joissa he omaksuvat tietoja, taitoja ja tahtoa tehdä perusteltuja ja vastuullisia omaan liikuntakäyttäytymiseen liittyviä päätöksiä. AIESEP:n laadukasta liikunnanopetusta koskevassa lausumassa tiedostetaan liikunnanopetuksen tärkeys terveyden edistäjänä, mutta korostetaan kuitenkin, että liikunnanopetuksen tulee keskittyä lapsen ja nuoren elämämpiirin kannalta mielekkääseen ja mukavaan liikunta-aktiivisuutta edistävään toimintaan. (AIESEP, 2014.)

Kansanen (2004, 19–21) korostaa hyvän opetuksen käsitteen määrittelyn ongelmallisuutta, eikä näe sen absoluuttisen määrittelyn olevan mahdollista. Käsitettä voidaan kuitenkin tarkastella eri näkökulmista, jolloin keskeisiä analyysin kohteita ovat muun muassa tavoitteet, oppisisällöt sekä opettajaan ja oppilaaseen liittyvät tekijät.

Tässä väitöskirjan yhteenvedossa käytetään hyvän ja laadukkaan liikunnanopetuksen käsitteitä rinnakkaisina, samaa tarkoittavina. Käsitteiden katsotaan sisältävän Fenstermacherin ja Richardsonin (2005) analyysin pohjalta sekä laadukkaan opetusprosessin että sen tavoitteiden mukaisen tuloksellisuuden. Tämän tutkimuksen kannalta on keskeisintä se miten opintonsa aloittavat opiskelijat määrittävät hyvän liikunnanopetuksen eikä pyritäkään laatimaan objektiivista hyvän liikunnanopetuksen kuvaa.

Seuraavaksi tarkastellaan liikunnanopetuksen tavoitteita, opettajan toimintaa ja oppilaiden kokemuksia hyvän liikunnanopetuksen kuvaajina. Fyysisten toimintaympäristöjen merkitys hyvän liikunnanopetuksen edellytyksenä on myös keskeinen. Se päätettiin kuitenkin jättää tämän yhteenvedon tarkastelun ulkopuolelle.

Tavoitteet hyvän liikunnanopetuksen kuvaajina

Tavoitteilla on keskeinen merkitys määriteltäessä hyvää liikunnanopetusta. Valtakunnallisissa opetussuunnitelmien perusteissa ilmaistaan yhteiskunnassa arvojen mukainen tahtotila siitä, mihin opetuksessa tulee pyrkiä. Opetussuunnitelman tavoitteissa luodaan itse asiassa hyvän opetuksen yhteiskunnalliset kriteerit. Kansanen näkee tavoitteiden saavuttamisen mittaamisessa paljon ongelmia, kuten mitä ja miten mitataan, mikä on opetusprosessin seurausta, miten affektiivista tai moraalista oppimista voidaan mitata (Kansanen 2004, 20). Koululaitoksessa on tavoitteiden saavuttamista arvioitu oppilaiden suoriutumisen kautta, todistuksen

arvosanan kahdeksan ilmaistessa hyvää suoriutumista. Sen mukaisesti liikunnanopetus on ollut hyvää, mikäli oppilaiden liikuntanumerojen keskiarvo on kahdeksan. Tavoitteiden saavuttaminen tarkoittaisi tällöin opetuksen olleen hyvää ja vastaavasti tavoitteiden saavuttamatta jääminen ilmaisisi opetuksessa olleen puutteita, jotka tulee korjata. Fenstermacherin ja Richardsonin (2005) käsiteanalyysin mukaan tavoitteiden saavuttamiseen perustuva opetuksen laatuarviointi liittyy keskeisesti menestyksekkään opetukseen (successful teaching). Kansanen nostaa kuitenkin aiheellisesti esiin kysymyksen, mitä arvosanat lopulta osoittavat, mitä niillä mitataan (Kansanen, 2004, 21). Opetussuunnitelmien perusteissa ilmaistut tavoitteet ja niiden saavuttamisesta annetut kriteerit kuvaavat senhetkisessä yhteiskunnassa vallitsevia arvoja eivätkä sinällään ole absoluuttisen hyvän opetuksen kuvaajia. Toisaalta eikö hyvän tai laadukkaan opetuksen tulekin vastata ajan tarpeita.

Rinkin ja Hallin mukaan koululiikunnan keskeisin tavoite on aikaansaada fyysisesti aktiivinen elämäntapa, jota voidaan siten myös pitää hyvän liikunnanopetuksen kriteerinä. He perustelivat tarvetta liikunnanopetuksen tehokkuuden lisäämiseen Yhdysvalloissa todetuilla laajamittaisilla liikunnan puutteesta johtuvilla kansanterveydellisillä syillä. Liikunnallisesti aktiivisen elämäntavan muodostuminen edellyttää koululiikunnan mahdollistavan tarpeellisten liikuntataitojen, -tietojen ja -tahdon omaksumisen, jotta yksilö pystyy omasta vapaasta tahdostaan harrastamaan kohtuullista ja rasittavaa liikuntaa. (Rink & Hall, 2008.) Liikuntataitojen, -tietojen ja -tahdon omaksuminen on riippuvainen monista tekijöistä (National Association for Sport and Physical Education, 2004, 5–6; AIESEP 2014) Liikuntataitojen oppimista tehostaa Pehkosen mukaan laadukkaiden suoritusten määrä eikä niinkään pelkkä mekaaninen suoritusmäärän lisääminen. Tähän kytkeytyy myös suoritukseen liittyvien pelkotilojen voittaminen. Mielenkiintoisena seikkana Pehkonen nostaa esiin myös suoritusvuoron odottamisen tarjoama mahdollisuus keskittyä ja samalla oppia havainnoimalla muiden suorituksia. (Pehkonen 1999, 211, 221.) Lähtökohtaisesti oppilaita tulee kannustaa säännölliseen liikuntaan osallistumiseen ja fyysisen kunnon kehittämiseen sekä auttaa vastuulliseen sosiaaliseen toimintaan ja osallistumisen arvostamiseen. (Rink & Hall, 2008.) Laadukkaaseen liikunnanopetukseen pyrkivän opettajan tuleekin pyrkiä tähän tavoitteeseen erilaisin opetuksellisin keinoin ja myös arvioida tavoitteen saavuttamista.

Tavoitteiden saavuttaminen opetuksen laatukriteerinä rajaa kuitenkin opetuksen käsitettä voimakkaasti jättäen tavoitteiden saavuttamiseen johtavat toimenpiteet vaille huomiota. Painopiste siirtyy silloin tehokkaan opetuksen ja oppimisen suuntaan (Kansanen 2004, 20). Tavoitteiden merkitys ei kiteydy kuitenkaan ainoastaan saavuttamisen arvioinnin kautta. Tavoitteiden ehkä keskeisin merkitys on

ohjata opetustapahtuman kulkua niin, että tavoitteet voidaan saavuttaa. Ammattimainen, tavoitteiden mukainen toiminta tarkoittaa muun muassa soveltuvien opetusmenetelmien ja oppisisältöjen valintaa. Laadukkaan opetuksen tunnusmerkkinä voidaankin pitää perustellusti valittuja laadukkaita oppisisältöjä, joiden opettamisessa käytetään ikäkauteen soveltuvia, moraalisesti kestäviä ja tavoitteiden mukaisia opetusmetodeja (Fenstermacher & Richardson, 2005). Liikunnanopetuksen laatuun parantavasti vaikuttavat myös laadukas opetus, innostavat, turvalliset toimintaympäristöt sekä opetusvälineistön riittävä määrä ja sopivuus oppilaan sen hetkisiin tarpeisiin ja toiveisiin (ks. Esimerkiksi Pehkonen 2009, 192–225).

Opettajan toiminta hyvän liikunnanopetuksen kuvaajana

Opettajan osuutta hyvässä opetuksessa ei voida ohittaa, koska hän vastaa omien luokkiensa opetuksesta. Green esitti Fenstermacherin ja Richardsonin mukaan, että opettajan vastuulla oleva opetus sisältää loogiset (tehtävän määrittely, demonstrointi, selitys, korjaus ja tulkinta) ja psykologiset osat (motivointi, kannustaminen, palkitseminen, rankaiseminen, suunnittelu ja arviointi). Fenstermacher ja Richardson (2005) lisäsivät Greenin jaotteluun vielä moraaliset osat, joilla he viittaavat opettajan toimintaan esimerkiksi rehellisyyden, rohkeuden, suvaitsevaisuuden, kunnioituksen ja oikeudenmukaisuuden edistämiseksi.

Loogisten, psykologisten ja moraalisten osien laadukkaasta toteutuksesta voidaan olla montaa eri mieltä ja eri osa-alueita painottavia malleja onkin monia. Mosston ja Ashworth (1990) esittelivät mallin opetusmenetelmien systemaattiseen käyttöön. Opetustyylien spektri (spectrum of teaching styles) tarjoaa konkreettisia vaihtoehtoja päätöksenteon asteittaisesta lisäämisestä opettajakeskeisyydestä oppilaan itsenäiseen omaan liikuntaa koskeviin ratkaisuihin. (Mosston & Ashworth, 1990.) Hellisonin henkilökohtaisen ja sosiaalisen vastuun ottamisen malli TPSR (taking personal and social responsibility) tarjoaa oppilaille mahdollisuuksia ottaa vastuuta omasta ja luokkatovereiden hyvinvoinnista. (Hellison, 1985) Myös CDG-malli (creating and developing games) korostaa oppilaille annettavaa mahdollisuutta (samalla myös valtaa ja vastuuta) käyttää luovuuttaan suunnittelemalla erilaisia uusia pelejä opettajan antamassa viitekehyksessä (Quay & Peters, 2008). Siedentopin esittelemä Sport education -malli pyrkii soveltamaan kilpaurheilun elementtejä ja elämyksellisyyttä koululiikuntaan. Oppilaille avataan oman henkilökohtaisen liikkumisen lisäksi muita näkökulmia liikunnan parissa toimimiseen ja yhteisöllisyyteen. (Siedentop, 1994.) Pallopelien opetukseen on tuotu vahvasti TGFU-mallia (teaching games for understanding), jossa pelaamista lähestytään selkeästi peliajatuksen ymmärtämisen kautta. Koululiikuntaa ei aseteta palvelemaan virallisten pallopelikäytäntöjen sääntöjä ja tapoja, vaan muun

muassa sääntöjä, välineitä ja tiloja käytetään joustavasti ja mielekkäästi. (Werner, 1996.)

Opettaja tekee vapaasti opetukseensa liittyvät menetelmälliset valinnat. Tästä pedagogisesta vapaudesta johtuen opettajien toimintamallit kouluissa voivat vaihdella merkittävästi. Monet, toisistaan poikkeavat tavat toimia voivat olla hyviä eikä yhtä ainoaa oikeaa tapaa ole olemassa. Rink ja Hall mainitsevat, että tehokkaan opetuksen yhteisiä piirteitä ovat muun muassa myönteinen ja innostava oppimisympäristö ja hyvin organisoitu toiminta. Oppilaille asetettujen odotusten tulee olla selkeitä ja opettajan on pyrittävä määrätietoisesti ylläpitämään ja vahvistamaan laadukasta oppimisympäristöä tukevia käyttäytymistapoja. (Rink & Hall, 2008.) Viime kädessä jokainen opettaja muodostaa oman käyttöteoriansa, joka kuvaa hänen tapaansa toimia laadukkaan opetuksen ja oppimisen edistämiseksi (Kansanen 2004, 21). Käyttöteoria voi olla selkeä, jäsennetty ja tiedostettu, mutta se voi olla myös opettajalle itselleen jäsentymätön, totutuista tavoista rakentuva opettajuus.

Opettajan valta, persoona, arvot, asenteet ja toimintamallit läpäisevät siis liikunnanopetuksen eri ulottuvuudet varsin kokonaisvaltaisesti. Opettajan persoonaa, hänen tekemiään opetusmenetelmällisiä ratkaisuja ja vuorovaikutustaan oppilaiden kanssa voidaan arvioida eri kriteerein, mutta yhden ja ainoan hyvän opettajan mallin muodostaminen on kuitenkin lähtökohtaisesti jopa mahdotonta (Kansanen, 2004, 19–21).

Oppilaan kokemukset hyvän liikunnanopetuksen kuvaajana

Fenstermacher ja Richardson muistuttavat siitä, että laadukasta opetusta ei voida kaikilta osin arvioida opettajan toiminnan kautta, sillä oppilaiden tahtotila ja väivännäkö, sosiaalisen ympäristön tuki opettamiselle ja oppimiselle sekä mahdollisuudet opettaa ja oppia ovat eräänlaisia ehtoja hyvälle opetukselle. Laadukas opetus edellyttää kaikkien ehtojen täytymistä. (Fenstermacher & Richardson, 2005.)

Viime kädessä hyvän liikunnanopetuksen käsitettä tulisikin tarkastella oppilaan näkökulmasta, mitkä tavoitteet ja miten oppilas saavuttaa opetuksessa. Määrittäykö hyvä liikunnanopetus opetussuunnitelman mukaisten tavoitteiden saavuttamisen kautta, vai hänen henkilökohtaisen hyvänsä tai subjektiivisen kokemuksensa kautta? Liikunnanopetukselle on opetussuunnitelman perusteiden pohjalta asetettu liikunnan substanssiin ja toisaalta ihmisenä kasvamiseen kytkeytyviä tavoitteita. Niiden saavuttaminen ei välttämättä ole oppilaalle signaali hyvästä liikunnanopetuksesta, vaan sitä voi olla esimerkiksi kokemus lämpimästä ja kannustavasta opettajasta, joka ymmärsi ja tuki vaikeuksien keskellä. Toinen oppilas taas on voinut kokea liikunnanopetuksen hyväksi, koska on päässyt aina edustamaan

koulun joukkuetta urheilukilpailuissa. Kumpikaan näistä tavoitteista ei ole opetussuunnitelman perusteiden mukaan keskeisiä, mutta yksittäiselle oppilaalle ne voivat olla merkityksellisiä ja siten hyvän liikunnanopetuksen tunnusmerkkejä.

Oppilaiden tarpeet ja odotukset ovat siis monin tavoin erilaiset, mikä tekee hyvän liikunnanopetuksen ja toisaalta hyvän opettajan tai mallin luomisen haasteelliseksi. On myös syytä muistaa, että hyvä liikunnanopetus ei itsessään tuota hyviä tuloksia mikäli oppilaat eivät itse opiskele intensiivisesti. (Rink & Hall, 2008.)

Oppilaiden yksilölliset kokemukset ja psykologisten perustarpeiden täyttyminen ovat liikuntapsykologisen tutkimuksen mukaan muodostuneet entistä tärkeämmiksi. Niitä voidaan perustellusti pitää hyvän liikunnanopetuksen tunnusmerkkeinä. Itsemääräämisteorian mukaan koululiikunta voi onnistuessaan tyydyttää oppilaan pätevyyden, autonomian ja yhteenkuuluvuuden tarpeita, jotka lisäävät sisäistä motivaatiota liikkumiseen. (Liukkonen, Jaakkola, & Soini, 2007, 159.) Näiden tarpeiden tyydyttäminen saa aikaan myönteistä asennoitumista koululiikuntaan. Myönteiset ja innostavat kokemukset sekä onnistumisen ja pätevyyden kokemukset ovat merkityksellisiä myös tulevan liikunta-aktiivisuuden edistämisen kannalta (Lintunen, 2007, 153; Liukkonen, Jaakkola, & Soini, 2007, 158). Oppilas voi kokea autonomiaa, mikäli hänelle annetaan mahdollisuuksia vaikuttaa ja säädellä toimintaansa. Sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tarve tulee kohdatuksi esimerkiksi yhdessä tekemisen, hyväksytyksi tulemisen, yhteenkuuluvuuden ja yhteisten myönteisten kokemusten kautta. (Deci & Ryan, 2000.)

Tavoiteorientaatioteoria tuo puolestaan tarkasteltavaksi tehtävä- ja minäsuuntautuneisuuden käsitteet. Tehtäväsuuntautuneen oppilaan pätevyyden kokemukset syntyvät itsevertailun perusteella. Omien taitojen kehittyminen, yrittäminen, yhteistyö ja uuden oppiminen ovat tehtäväsuuntautuneen näkökulmasta merkityksellisiä. Minäorientoituneen oppilaan pätevyyden kokemukset puolestaan muodostuvat muun muassa kilpailussa ja vertailussa menestymiseen sekä hyvien tulosten kautta. (Deci & Ryan, 2000; Liukkonen ym., 2007, 159–161.) Oppituntien motivaatioilmasto voi rakentua tavoiteorientaatioiden pohjalta. Mikäli opettaja tai valtaosa oppilaista on minäorientoitunut, tunnin motivaatioilmastokin muodostuu helposti minäorientoituneeksi, jolloin tehtäväsuuntautuneet oppilaat jäävät ulkopuolisiksi. Tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto voi puolestaan olla minäsuuntautuneelle oppilaalle epämieluisa. Hyvä liikunnanopetus riippuu siis myös oppilaan tavoiteorientaation täyttymisestä.

Opetushallituksen seuranta-arvioinnissa havaittiin suomalaisten yhdeksäsluokkalaisten mainitsevan varsin yleisesti seuraavia mielenkiintoisen koululiikunnan tunnusmerkkejä: mieluinen liikuntalaji, kunnon kohoaminen, hauskuus, vaihtelua luokkatyöskentelyyn, pallopelien pelaaminen ja hyvä ilmapiiri. Mieluisia kokemuksia koululiikunnasta saatiin itselle mukavasta liikuntalajista, kavereiden kanssa olemisesta, tasa-arvosta, hyvistä joukkueista sekä hauskuudesta ja rennosta

ilmapiiristä. Myös oppituntien monipuolisuus ja mahdollisuus tehdä itse päätöksiä ja valintoja lisäsivät koululiikunnan mieluisuutta. (Palomäki & Heikinaro-Johansson, 2011, 75–79.) Aiemmassa opetushallituksen seurantaraportissa saatiin samansuuntaisia tuloksia, mutta siinä ei noussut itselle mieluisten liikuntalajien merkitys esille (Huisman, 2004, 82–83)

Luokanopettajaksi opiskeleva sijoittuu käsitysmaailmassaan oppilaan ja opettajan välimaastoon. Hänellä on takanaan keskimäärin kahdentoista vuoden pituinen aika tarkastella liikunnanopetusta oppilaan näkökulmasta. Tiedusteltaessa luokanopettajaopiskelijoilta heidän käsityksiään koululiikunnan keskeisistä tavoitteista ja hyvästä liikunnanopetuksesta, voidaan päästä käsiksi heidän arvo- ja kokemusmaailmastaan nouseviin intentioihin liikunnanopetuksessa (Nespor, 1987; Richardson ym., 1991). Luokanopettajaopiskelijoiden keskeisimpiä tavoitteita opintojen alussa ovat Penttisen mukaan myönteiset elämykset, liikuntataitojen oppimisen, yhteistyökyvyn edistämisen, oman harrastusmuodon löytyminen, terveet elämäntavat, fyysinen kunto sekä luovuus ja itseilmaisu. (Penttinen, 2003, 65). Opettajankoulutuksen aikana hänen tarkastelukulmansa muuttuu vähitellen oppilaan perspektiivistä kohti opettajan tapaan tarkastella liikunnanopetuksen tavoitteita, sisältöjä ja toimintatapoja. Muutos ei tapahdu yhden yön aikana vaan vaatii vuosien kypsyttelyn. Välimaastoon sijoittumista ei tule nähdä negatiivisena vaan opettajankoulutusta rikastuttavana, sillä opiskelija tuo ikään kuin tuoreen viestin koulumaailmasta. Tämä viesti tulee ottaa koulutuksen kehittämisessä vakavasti huomioon.

2.5.2 Koetut vahvuudet alakoulun liikunnanopetuksessa

Luokanopettajaopiskelijan ja liikuntaa opettavan opettajan koetut vahvuudet liikunnanopetuksessa kytkeytyvät eri tavoin aiemmin käsiteltyihin liikunnanopetuksen elementteihin kuten esimerkiksi liikuntataustaan, työkokemuksiin, koululiikunnan tavoitteisiin ja sisältöihin. Tiettyjen ominaisuuksien kokeminen vahvuuksina liikunnanopetuksessa on osa yksilön minäkäsitystä. Lintusen (2007, 152) mukaan minäkäsitys voidaan jakaa kognitiiviseen, sosiaaliseen ja fyysiseen pätevyyyteen. Deci ja Ryan määrittivät Liukkosen ja Jaakkolan mukaan koetun pätevyyden yksilön käsitykseksi omista kyvyistä sekä niiden riittävydestä eri tehtävien ja haasteiden parissa. Nämä tehtävät ja haasteet voivat edellyttää kognitiivista, sosiaalista, emotionaalista tai fyysistä pätevyyttä (Liukkonen & Jaakkola, 2013, 149.) Koettuja vahvuuksia ja pätevyyden kokemista voidaan pitää samansuuntaisina käsitteinä.

Koetut vahvuudet ovat, kuten käsite jo antaakin ymmärtää, subjektiivisia käsityksiä. Yksilön henkilökohtainen kokemus koetuista vahvuuksistaan on kuitenkin hänen todellisuuttaan (Ary ym., 2010, 471). Toisaalta, jotta voidaan puhua vahvuudesta, tarvitaan jokin vertailukohde. Lapset vertailevat jo alaluokilta alkaen

itseään toisiin oppilaisiin (Lintunen, 2007, 153). Voidakseen kokea jonkin ominaisuuden vahvuudekseen yksilö on todennäköisesti kokenut selviytyvänsä jossakin tehtävässä mielestään hyvin tai ainakin paremmin kuin vertailukohteina olleet henkilöt. Vaikka koettu vahvuus on lähtökohtaisesti subjektiivinen kokemus, sillä voi olla myös objektiivinen perusta. Esimerkiksi yksilö on voinut aina menestyä juoksukilpailuissa, jolloin hän voi kokea nopeuden vahvuudekseen urheilussa. Liukkonen ja muut viittaavat useisiin tutkijoihin kiteyttäessään koetun liikunnallisen pätevyyden syntyvän osin itsevertailun ja osin normatiiviseen vertailun perusteella (Liukkonen ym., 2007, 161). Vertailu muihin lapsiin vaikuttaa Lintusen (2007, 153) mukaan koettuun fyysiseen pätevyyteen ja laajemmin tarkasteltuna myös minäkäsitykseen. Kokemuksen subjektiivisuuden yhtenä myönteisenä puolelana voidaan pitää sitä, ettei Karin (2016, 185) mukaan aina tarvita objektiivisesti hyvää taitoa, vaan yksilön oma kokemus oppimisesta, onnistumisesta tai hyvyydestä riittää.

Opettamiseen liittyvät koetut vahvuudet opettajankoulutuksen alussa ovat monilla kuvitteellisia, mikäli heillä ei ole työkokemusta opetus- tai ohjaustehtävissä. Joillakin opiskelijoilla on kuitenkin jonkin verran sijaiskokemusta opettajana sekä liikunnanohjaus- ja valmennustehtävissä, joten heille on voinut muodostua niiden parissa tehtyjen havaintojen perusteella käsityksiä omista vahvuuksista liikunnan opettamisessa. Opiskelija voi esimerkiksi kokea vuorovaikutustaitonsa vahvuudeksi liikunnanopetuksessa, koska on tullut hyvin toimeen oppilaidensa kanssa.

Koettuja vahvuuksia voidaan pitää samansuuntaisina, mutta ei kuitenkaan samaa tarkoittavina Banduran minäpystyvyyden (self-efficacy) käsitteen kanssa. Bandura määritteli minäpystyvyyden yksilön käsitykseksi omista kyvyistään suoriutua halutusta tehtävästä (Bandura, 1986, 391). Se on siis yksilön subjektiivinen käsitys omasta pystyvyydestä suhteessa kohdotehtävään. Pätevyyden kokemukset ovat liikunnallisen itsetunnon kannalta merkityksellisiä (Kari 2016, 185). Koettu minäpystyvyys vaikuttaa yksilön toimintaan mm. tehtävävalintojen, niihin paneutumisen sekä ajattelumallien ja emotionaalisten reaktioiden kautta. Ihminen valitsee tehtäviä, jotka hän kokee hallitsevansa ja pyrkii välttämään itselleen vaikeita tai hankalia tehtäviä. Koetun pystyvyyden perusteella tehdyillä tehtävävalinnoilla voi olla suuri merkitys yksilön kehittymisen suunnan kanssa. Hankalat tehtävät voivat toimia ikään kuin väistettävinä esteinä, jotka siten suuntavat hänen kehityskulkuaan toisenlaisten tehtävien ja valintojen pariin.

Koettu minäpystyvyys myös lisää tehtävän suorittamiseen panostamista ja uskoa siihen, että tehtävän haasteista selvitään. Erittäin korkea minäpystyvyys voi tosin vaikuttaa myös päinvastaisesti, yksilön kokiessa tehtävän niin helpoksi, ettei näe tarvetta uhrata siihen paljoakaan aikaa ja energiaa. Koetun minäpystyvyyden yhteys ajattelumalleihin ja emotionaalisiin reaktioihin ilmenee siten, että yksilöt,

joilla on alhainen koettu minäpystyvyys selittävät tehtävän suorittamiseen liittyvien vaikeuksien johtuvan taitojen puutteesta. Vastaavasti yksilöt, joilla on korkea koettu minäpystyvyys selittävät vaikeudet ulkoisilla tekijöillä tai riittävän panostuksen puutteella. (Bandura, 1986, 391-395.)

Koetun minäpystyvyyden ja vastaavasti myös koettujen vahvuuksien merkitys opettajaksi opiskelun ja opettajana työskentelyn kannalta on siinä, että ne toimivat tiedon ja toiminnan välittäjinä vaikuttaen yksilön motivaation suuntautumiseen ja toimintaan. Yksilön henkilökohtaiset tekijät kuten kognitiiviset ja affektiiviset tekijät, yhdessä ympäristötekijöiden kanssa, vaikuttavat yksilön minäpystyvyyden käsityksiin (Bandura, 1986, 23–24). Koetussa liikunnanopetuksen minäpystyvyydessä korostuvat ymmärrettävästi yksilön fyysiseen kuntoon, sekä liikuntataitoihin ja -tietoihin liittyvät tekijät, koska ne ovat keskeinen osa opetusta. Minäpystyvyyden on puolestaan havaittu ennustavan yksilön toimintaa (Pajares, 1997). Banduran mukaan tehtävistä suoriutumiseen ei kuitenkaan riitä pelkkä luottamus omaan pystyvyyteen, vaan tarvitaan myös tietoja ja taitoja. Käänteisesti tarkasteltuna myöskään pelkät tiedot ja taidot eivät riitä tulokselliseen toimintaan, vaan yksilön koettu minäpystyvyys tehostaa niistä saatavaa hyötyä. (Bandura, 1986, 391.)

Miten koettu minäpystyvyys sitten kehittyy? Banduran (1997) mukaan voidaan nimetä neljä eri tekijää, jotka vaikuttavat minäpystyvyyden muodostumiseen. Ensinnäkin aikaisemmat onnistumisen kokemukset kyseisellä toiminta-alueella rakentavat yksilön luottamusta siihen, että hän pystyy jatkossakin suoriutumaan vastaavista haasteista. Tällä ei kuitenkaan tarkoiteta keskeytymätöntä onnistumisten ketjua. Pienet takaiskut ja vaikeudet ovat myös merkityksellisiä kokonaiskuvassa, sillä niiden voittaminen vahvistaa minäpystyvyyden kokemusta. (Bandura, 1997, 79–86.) Toisena minäpystyvyyden kehittymiseen vaikuttavana tekijänä Bandura mainitsee sijaiskokemukset. Toisten suoriutumisen havainnointi antaa vertailupintaa myös omien kykyjen arviointiin ja toimintapäätöksiin. Mikäli samantasoiseksi tai heikommaksi koettu henkilö selviytyy tehtävästä, silloin koettu minäpystyvyys lisääntyy. Vastaavasti itseä taitavammaksi koetun epäonnistuminen voidaan helposti kokea lannistavaksi ja minäpystyvyyttä alentavaksi. (Bandura, 1997, 86–101.) Kolmantena tekijänä tuodaan esiin sanallinen, sosiaalinen suostuttelu. Itselle merkityksellisten toisten, kuten esimerkiksi vanhempien, opettajien tai valmentajien kannustus ja luottamuksen osoitus yksilön pystyvyyteen on tärkeää ja tehokasta erityisesti silloin, kun yksilö itsekin pitää omia suoriutumismahdollisuuksia realistisina. Epärealististen odotusten lopputuloksena on kuitenkin usein epäonnistuminen, joka puolestaan vaikuttaa kielteisesti minäpystyvyyteen. Samoin yksilöiden suora tai epäsuora vähättely saa aikaan minäpystyvyyden alenemista. (Bandura, 1997, 101–106.) Neljäntenä tekijänä Bandura mainitsee fysiologiset aistimukset ja tunnetilat, joita yksilöt lukevat eri tavoin.

Minäpystyvä yksilö saattaa kokea jännityksen myönteisenä ja toimintaa edistävänä. Yksilö, jonka minäpystyvyys on alhainen saattaa kokea jännityksen toimintaa lamauttavana. Kehon tuottamat stressaavat ja negatiivisesti rasittavina koetut tuntemukset koetaan tavallisesti ylilatautumisena, mikä saattaa ennakoida epäonnistumista tehtävässä. Positiivinen, odottava jännitys puolestaan voi parantaa suoriutumista. Bandura korostaa kuitenkin, etteivät nämä neljä eri tekijää itsessään muokkaa minäpystyvyyttä, vaan olennaista on niiden kognitiivinen käsittely, eli miten niitä tulkitaan ja painotetaan. (Bandura, 1997, 106–113.) Myös symbolisen interaktionismin viitekehyksessä korostetaan ihmisen kykyä tulkita kokemuksia ja informaatiota aikaisempien havaintojen ja kokemusten pohjalta, joten myös minäpystyyteen kytkeytyvät näkökulmat ovat sen mukaan tulkinnallisia, subjektiivisia (Charon, 2007, 42).

Minäpystyvyys rakentuu siis omien kokemusten, havaintojen ja toisten kanssa käytävän vuorovaikutuksen ja kognitiivisen arvioinnin tuloksena. Tässä tutkimuksessa lähdetään oletuksesta, että myös käsitykset omista vahvuuksista liikunnanopetuksessa rakentuvat vastaavilla mekanismeilla. Minäpystyvyys viestii kuitenkin tarkennetummin yksilön arvioimaa kykyä suoriutua eksaktista tehtävästä, kun koetut vahvuudet liikunnanopetuksessa maalaavat kykyjen arvioinnista yleisemmän kuvan.

Koetut vahvuudet liikunnanopetuksessa voivat rakentua liikunnallisen aktiivisuuden kautta. Jo varhaiskasvatuksen ja myöhemmin myös koululiikunnan tulee mahdollistaa lapsen motoristen perustaitojen ja liikkumisen ydintaitojen monipuolinen harjoittelu sekä pätevyyden kokemusten saaminen (Heikinaro-Johansson ym. 2015; Huotari & Palomäki 2015; Sääkslahti ym. 2015). Kuten jo aiemmin tarkasteltiin, liikunnallinen aktiivisuus ennen opintoja ja toki myös niiden aikana, lisää opiskelijoiden fyysistä pätevyyttä (Faulkner & Reeves, 2000; Garrett & Wrench, 2007; Huisman, 2004, 86; Webster ym., 2010). Kyseessä vaikuttaa olevan kehämäinen kehityskulku sillä esimerkiksi seitsemäsluokkalaisten koetun fyysisen pätevyyden on havaittu ennustavan liikunta-aktiivisuutta (2012, 51). Liikunnan harrastamisen myötä fyysinen kunto sekä liikuntataidot ja -tiedot kehittyvät paremmiksi kuin liikunnallisesti passiivisemmilla (Faulkner & Reeves, 2000; Garrett & Wrench, 2007; Penttinen, 2001, 48; Webster ym., 2010).

Koska vapaa-ajan liikuntaharrastuksen ja koululiikunnan substanssi on liikuntaa sen eri muodoissa, liikunnallinen osaaminen ja pystyvyys luovat opiskelijalle ja opettajalle hyvän pohjan liikunnanopetuksen sisältötiedolle, joka on hyvän opetuksen kannalta keskeistä (Allen, 2003; Darling-Hammond, 2002; Hart, 2005; Mitchell ym., 2005). Substanssin hallinta koettiin suomalaisopiskelijoiden aineistossa valmiudeksi opettaa kyseisiä liikuntalajeja (Penttinen, 2001, 77–79). Lortie (1975, 39–40) kutsui tätä ajattelumallia subjektiiviseksi valtakirjaksi (subjective warrant) toimia opettajana. Tätä havaintoa tukee myös tulos siitä, että aktiivisesti

liikuntaa harrastaneilla opiskelijoilla on muita korkeampi koettu pystyvyys kykyihin opettaa motorisia perustaitoja (Callea ym., 2008).

Mies- ja naisopiskelijoiden eroja koetuissa sisältötiedoissa on selitetty muun muassa poikien ja tyttöjen toisistaan poikkeavilla koululiikunnan oppisisällöillä (Capel & Katene, 2000). Suomessa on havaittu varsinkin poikien koululiikunnan oppisisältöjen painottuvan pallopeleihin. Pallopelit ovat yleisiä myös tyttöjen liikunnassa, mutta siellä nousevat poikia vahvemmin esiin myös yksilölajit. (Huisman, 2004, 97; Palomäki & Heikinaro-Johansson, 2011, 85–87.) Mikäli pallopelejä paljon harrastaneella opettajaksi opiskelevalla on tieto tai käsitys siitä, että palloilun opetuksella on keskeinen rooli koululiikunnassa, hän todennäköisesti kokee sisältötietonsa paremmiksi kuin esimerkiksi yksilöliikuntataustaiset toverinsa. Harrastusten yhteydessä on voitu myös opettaa ja opiskella kyseisen sisältöalueen tietoja ja taitoja, joten myös pätevyys opettaa voi olla korkeampi.

Liikunta-aktiivisuuden on havaittu myös olevan positiivisesti yhteydessä opetushalukkuuteen (Faulkner ym., 2004, 61; Penttinen, 2003, 116), mikä todennäköisesti selittyy pääosin koetulla fyysisellä pätevyydellä, liikuntataidoilla ja -tiedoilla sekä fyysisellä kunnolla. Liikuntataustan yhteys koettuihin vahvuuksiin ilmenee myös yleisellä tasolla siten, että taustaltaan liikunta-aktiiviset opiskelijat valitsivat passiivisia useammin liikunnanopetuksen myös yhdeksi erikoistumisopintojen alakseen (Penttinen, 2001, 48).

Koettu minäpystyvyys liikunnanopetuksessa näyttää siis rakentuvan monilta osin opiskelijoiden liikuntataustan perusteella, jolloin harrastusaktiivisuus ja harrastetut liikuntamuodot ovat merkityksellisiä. Minäpystyvyys liikunnanopetuksessa vaikuttaisi siten kasautuvan liikunnallisesti aktiivisille ja päteville (Callea ym., 2008). Heidän on myös havaittu paneutuvan huolellisemmin liikunnan opintoihin opettajankoulutuksen aikana, joten heidän opetustaitonsa myös muodostuvat liikunnallisesti passiivisempia tovereitansa paremmiksi (Pickup, 2012; Webster, 2011). Vaikutusten ketjuuntumista ja kehämäisyyttä kuvaa hyvin se, että paremmat opetustaidot puolestaan lisäävät itseluottamusta opetuksessa, jolloin opettaja on tehokkaampi myös vaativissa opetusympäristöissä (Allen, 2005). Huonoin kombinaatio vaikuttaisi oleva matalan itseluottamuksen ja heikon sisältötiedon yhdistelmä (DeCorby ym., 2005; Morgan & Bourke, 2008).

3 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen päätehtävänä oli tarkastella liikuntaa opettavaksi luokanopettajaksi sosiaalistumista ennen formaalin opettajakoulutuksen alkamista. Tarkemmin määriteltynä pyrittiin selvittämään, miten koulutusta edeltävät sosiaalisuusympäristöt ovat yhteydessä opiskelijoiden käsityksiin alakoulun hyvästä liikunnanopetuksesta sekä opiskelijoiden koettuihin vahvuuksiin alakoulun liikunnanopetuksessa. Tutkimuksen aihepiiri sisältyy kansainvälisen liikunnanopettajakouluttajien järjestön suosittelemaan tutkimusagendaan (AIESEP, 2014).

Käsitysten ja koettujen vahvuuksien tulkittiin muodostuvan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa henkilökohtaisten kokemusten, havaintojen ja niiden prosessoinnin sekä tulkinnan tuloksena (Bandura, 1997, 79–113; Helkama ym., 2001, 81–87).

Tässä tutkimuksessa vastaajien sukupuoli, koululiikunta- ja vapaa-ajan liikuntataustat nähtiin sosiaalisuusympäristöinä, jotka ovat yhteydessä heidän käsityksiinsä alakoulun hyvästä liikunnanopetuksesta ja koettuihin vahvuuksiinsa alakoulun liikunnanopetuksessa.

Pyrkimyksenä oli siis selvittää erityisesti opettajankoulutusta edeltävän sosiaalisuuvaiheen akkulturaatiivisia yhteyksiä opiskelijoiden käsityksiin, koska opettajaksi kehittymisen voidaan katsoa alkavan jo syntymästä alkaen (Feiman-Nemser & Remillard, 1996; Gage, 2009; Lawson, 1983a). Tutkimuksen rajaus perustuu tutkimustuloksiin, joiden mukaan opintoja edeltävänä aikana eri sosiaalisuusympäristöissä muodostuneet liikunnanopetukseen kohdistuvat arvot, asenteet ja toimintamallit saattavat olla voimakkaita ja vaikuttaa opettajankoulutuksen tuloksiin ja toimintatapoihin opettajana (Faulkner ym., 2004; Katene ym., 2000; Morgan & Bourke, 2008; Morgan & Hansen, 2008; Webster ym., 2010; Webster, 2011). Kosken mukaan ”Mitä syvemmillä ollaan jossain sosiaalisessa maailmassa, sen paremmin ymmärretään tämän maailman merkityksiä ja sitä merkityksellisimmiksi ne koetaan” (Koski, 2013).

Käsityksiä alakoulun hyvästä liikunnanopetuksesta ja koetuista vahvuuksista liikunnan opettamisessa varsinkin ennen opettajankoulutuksen alkua on kuitenkin tutkittu vähän. Tästä tutkimuksesta saatavaa tietoa voidaan hyödyntää luokanopettajakoulutuksen liikunnan didaktiikan opetussuunnitelmien ja opetusmenetelmien kehittämisessä esimerkiksi siten, että opiskelijoiden erilaiset taustat ja niistä nousevat käsitykset huomioidaan koulutuksessa entistä paremmin.

Tutkimuksen tehtävät jaettiin kolmeen keskeiseen tutkimuskysymykseen.

Tutkimuskysymys 1: Minkälaisia ovat luokanopettajaopiskelijoiden vapaa-ajan liikuntaharrastus, koululiikuntamenestys sekä liikunta-alan koulutus- ja työkokemus ennen liikunnan didaktiikan opintojen alkua?

Tutkimuskysymys 2: Minkälaisia ovat luokanopettajaopiskelijoiden käsitykset alakoulun hyvästä liikunnanopetuksesta?

2.1. Miten sukupuoli, koululiikuntamenestys ja vapaa-ajan liikuntaharrastus ovat yhteydessä käsityksiin alakoulun hyvästä liikunnanopetuksesta?

2.2. Miten liikunta-alan kouluttautuminen ja työkokemus on yhteydessä käsityksiin alakoulun hyvästä liikunnanopetuksesta?

Tutkimuskysymys 3: Mitkä ovat luokanopettajaopiskelijoiden koetut vahvuudet alakoulun liikunnanopetuksessa?

3.1. Miten sukupuoli, koululiikunnassa menestyminen ja vapaa-ajan liikuntaharrastus ovat yhteydessä koettuihin vahvuuksiin?

3.2. Miten liikunnanohjaus- ja valmennusorientaatio sekä opetusorientaatio ovat yhteydessä koettuihin vahvuuksiin?

Tutkimuksen edetessä muodostettiin vaihe vaiheelta uusia muuttujia, joista osa oli ensin tutkimusmuuttujia ja seuraavissa vaiheissa taustamuuttujia. Kokonaiskuvan saamiseksi osatutkimusten etenemisestä ja liittymisestä toisiinsa saa taulukosta 1.

Taulukko 1. Osatutkimusten keskeiset tutkimustehtävät ja raportointivuodet

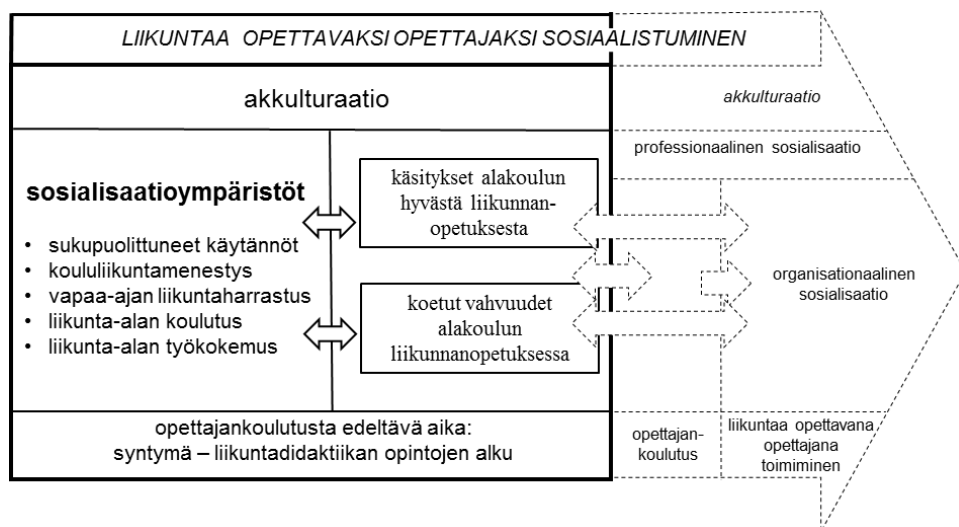
	I Osatutkimus	II Osatutkimus	III Osatutkimus	IV Osatutkimus	V Osatutkimus
tutkimus-tehtävät	vapaa-ajan liikuntataustan aktiivisuustaso ja sosiaalimuoto	käsitykset alakoulun hyvästä liikunnanopetuksesta koululiikuntamenestys sukupuolen, vapaa-ajan liikuntataustan ja koululiikuntamenestyksen yhteydet käsityksiin alakoulun hyvästä liikunnanopetuksesta	liikunta-alan koulutus- ja työkokemustaustat liikunta-alan koulutuksen ja työkokemusten yhteydet käsityksiin alakoulun hyvästä liikunnanopetuksesta	koetut vahvuudet alakoulun liikunnanopetuksessa liikunnan ohjaus- ja valmennusorientaation sekä opetusorientaation yhteydet koettuihin vahvuuksiin alakoulun liikunnanopetuksessa	sukupuolen, vapaa-ajan liikuntataustan ja koululiikuntamenestyksen yhteydet koettuihin vahvuuksiin alakoulun liikunnanopetuksessa
raportointivuosi	2011	2012	2012	2014	2015

4 Tutkimuksen toteutus

4.1 Tutkimuksen sisäinen viitekehys

Tämän tutkimuksen sisäinen viitekehys esitetään kuviossa 2. Viitekehyksestä ilmenee aihepiirin rajausta osaksi Lawsonin (1983a) liikuntaa opettavaksi opettajaksi sosiaalistumisen kokonaismallia (kuvio 1.). Tutkimus rajataan Lawsonin mallin opettajankoulutusta edeltävään aikaan eli akkulturaatioon ennen formaalia opettajankoulutusta.

Opettajankoulutusta edeltävän ajan sosialisaatioympäristöinä tarkastellaan sukupuolittuneita käytäntöjä, koululiikunnassa menestymistä, vapaa-ajan liikuntaharrastusta sekä liikunta-alan koulutus- ja työkokemusta. Tutkimuksen keskeisenä tehtävänä on tarkastella, miten nämä sosialisaatioympäristöt ovat yhteydessä luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiin alakoulun hyvästä liikunnanopetuksesta sekä heidän koettuihin vahvuuksiinsa alakoulun liikunnanopetuksessa.



Kuvio 2. Tutkimuksen sisäinen viitekehys osana Lawsonin (1983a) opettajasosialisaation mallia. Kuvio: Valtonen (2016). Tutkimusalueen rajausta on esitetty yhtenäisellä viivalla.

4.2 Osallistujat ja tutkimusaineiston kerääminen

Verkkokyselynä, Helsingin yliopiston e-lomakepohjalla kerätty tutkimusaineisto, koostui 412 Helsingin yliopiston luokanopettajakoulutuksen lukuvuosina 2006–2009 aloittaneesta opiskelijasta. Kysely toteutettiin opettajankoulutuksen ensimmäisen kevätlukukauden alussa, ennen ensimmäisen liikunnan didaktiikan opintojakson alkamista. Vastaamiset ajoituivat siten vuosille 2007–2010. Vastanneita

oli yhteensä 88 % kaikista luokanopettajakoulutuksen yhteisvalinnan kautta aloitaneista opiskelijoista ($N = 468$). Kokonaisvastausprosentti kyselyihin oli korkea ja miesten ja naisten vastausosuudet noudattelivat opiskelijoiden sukupuolijakaumaa perusjoukossa. Vastanneista oli naisia 341 (82,8 %) ja miehiä 71 (17,2 %). Naisten suhteellisesti suuri osuus on tyypillistä suomalaisessa opettajankoulutuksessa. Vastaajien ikäjakauma oli 19–49 vuotta. Iän keskiarvo oli 24,7 ja moodi 20 vuotta. Väitöskirjan osatutkimuksiin I–III otettiin mukaan kaikki vastaajat, mutta osatutkimuksien IV ja V aineistosta jätettiin analyysin ulkopuolelle yhteensä 26 vastaajaa ($N = 386$), koska he eivät olleet vastanneet kyseisen osatutkimuksen tutkimusmuuttujaa (koetut vahvuudet alakoulun liikunnanopetuksessa) tiedustelevaan kysymykseen. Kokonaisvastausprosentti oli myös näissä osatutkimuksissa korkea (82,7 %). Naisten vastausosuus oli 83,8 % ($N = 320$) ja miesten 77,6 % ($N = 66$). Vastausosuudet olivat perusjoukon, suomalaisten luokanopettajakoulutuksen aloittavien opiskelijoiden sukupuolijakauman mukaisia.

Vastaajille kerrottiin, että vastauksia käytetään tutkimuskäyttöön ja opetuksen kehittämiseen. Kyselyn kerrottiin auttavan heitä tunnistamaan omia liikuntataustojaan osana kehitystä liikuntaa opettavaksi opettajaksi. Vastaajia pyydettiin poikkeuksellisesti ilmoittamaan myös nimensä, jotta tähän kyselyyn annettuja vastauksia on mahdollista yhdistää opintojen seurantaan liittyviin kyselyihin. Vastaajille kerrottiin heidän antamiensa tietojen säilyvän tunnistamattomina. Verkkokyselyyn vastaamispyyntö esitettiin sähköpostitse ja vastaamisesta muistutettiin vielä kahdesti sähköpostitse. Jokaiseen sähköpostiviestiin oli sisällytetty vastauslomakkeeseen johtava hyperlinkki.

4.3 Tutkimusmetodit ja aineiston käsittely

Tutkimusstrategiassa yhdistyivät yhdistyvät laadullinen ja määrällinen tiedon kerääminen ja aineiston tilastollinen analysointi, joten sitä voidaan kuvata mixed-methods-menetelmänä. (Creswell & Plano Clark, 2011.)

Tutkimuksen muuttujat ja niiden operationalisointi esitetään tiivistetysti taulukossa 2. Kaikki tutkimuksen muuttujat niin laadulliset kuin määrällisetkin luokiteltiin tilastollista käsittelyä varten.

Vastaukset avoimiin kysymyksiin käsiteltiin sisällön analyysin periaatteiden mukaisesti kolmivaiheisesti. Ensinnäkin vastauksiin tutustuttiin huolellisesti lukemalla ne läpi useampaan kertaan. Tämän jälkeen vastaukset sijoitettiin pieniin luokkiin, joita analyysin edetessä yhdisteltiin suuremmiksi ja systemaattisemmiksi kokonaisuuksiksi luokkien sisältämän informaation perusteella (Tuomi & Sarajarvi, 2002, 105–116). Luokittelut olivat aineistolähtöisiä, koska haluttiin saada autenttista opiskelijälähtöistä informaatiota keskeisistä tutkimusmuuttu-

Askelmerkkejä liikuntaa opettavaksi luokanopettajaksi

jista, joita olivat hyvä liikunnanopetus ja koetut vahvuudet alakoulun liikunnanopetuksessa. Tutkijoita tyydyttävää, tutkimusongelmien kannalta soveltuvaa valmista luokitusta ei ollut käytettävissä, joten aineistolähtöinen luokitus oli Eskolan mukaan perusteltu (2001).

Taulukko 2. Tutkimukset muuttajat, niiden mittarit sekä luokitukset

muuttajat ja mittarit	luokituksesta huomioitavaa	luokitus ja (mahdollinen) esityssuunta tilastollisissa analyyseissa	
Sukupuolittuneisuus			
Sukupuoli		naiset miehet	
Vapaa-ajan liikuntaharrastustausta			
Avoin kysymys: "Kuvaile liikuntataustaasi. Mitä liikuntalajeja olet harrastanut, kuinka aktiivisesti ja kuinka kauan?"	liikuntataustan sosiaalimuoto		
	Luokitus tehtiin liikuntataustan sosiaalisen painotuksen mukaan	joukkueliikunta moniliikunta yksiliikunta	↑
	liikuntataustan aktiivisuustaso		
	Luokitusta muutettiin osatutkimusten edetessä 5-luokituksesta 3-luokitukseen	I Osatutkimus: edistynyt kilpailija kilpailija aktiiviharrastaja harrastaja passiivinen II Osatutkimus: aktiivinen kohtalainen passiivinen V Osatutkimus: korkea kohtalainen matala	↑
Koululiikuntamenestys			
Avoin kysymys: "Mikä oli liikuntanumerosi lukion päästötodistuksessa?"	Esiintyi neljää liikuntanumeroa, jokaisesta tehtiin oma luokka	erinomainen (10) kiitettävä (9) hyvä (8) tyydyttävä (7)	↑
Liikunta-alan kouluttautuminen			
Avoin kysymys: "Mitä liikunta-alan koulutuksia olet suorittanut?"	Koulutusten kestot laskettiin yhteen ja tehtiin 3-luokitus	≥ 100 tuntia kymmeniä tunteja ≤ 20 tuntia	↑
Liikunta-alan työkokemus			
Monivalintakysymys: "Kuinka paljon sinulla on liikunnanohjaus- tai valmennuskokemusta? (urheilu-seuroissa, järjestöissä tms.)"	5-portaisesta luokituksesta muodostettiin 3-portainen	≥ 100 tuntia kymmeniä tunteja < 20 tuntia	↑
Monivalintakysymys: "Miten suuri osa liikunnanopetus-kokemuksestasi koulussa sijoittuu ala-asteelle?"	5-portaisesta luokituksesta muodostettiin 3-portainen	≥ 100 tuntia kymmeniä tunteja < 20 tuntia	↑
Hyvä alakoulun liikunnanopetus			
Avoin kysymys: "Määrittele omin sanoin hyvä liikunnanopetus perusopetuksen alaluokilla."	Muodostettiin hyvää liikunnanopetusta kuvaavat kategoriat (12)	monipuolisuus, fyysinen suorituskyky, myönteisyys, motivoivuus, inklusio, liikunnallinen elämäntapa, ei-kilpailullisuus, onnistumisen kokemukset, oppilaslähtöisyys, haasteellisuus ja toiminnallisuus, yhteistoiminnallisuus, ihmisenä kasvu	
Koetut vahvuudet alakoulun liikunnanopetuksessa			
Avoin kysymys: "Mitkä ovat mielestäsi vahvuutesi ala-asteen liikunnanopetuksessa? Vastaa vaikka sinulla ei olisi liikunnanopetuskokemusta!"	Muodostettiin koettuja vahvuuksia kuvaavat kategoriat (6)	liikunnallisuus, opetustaidot, myönteinen asenne, rohkaisevuus, empaattisuus, en aseta paineita	

Tutkimuksen sosialisaatioympäristöinä käytetyt muuttujat sukupuolta lukuun ottamatta nähtiin tässä tutkimuksessa järjestysasteikollisina kuvaten kyseisen ominaisuuden kasvua alhaalta ylöspäin. Nuolisymbolit kuvaavat kyseisen ominaisuuden kasvusuuntaa. Tulosten tarkastelukappaleissa käytetään samaa tarkastelu-suuntaa.

Tarkemmat kuvaukset luokitusten muodostamisesta esitetään luettavuuden helpottamiseksi aina kyseisen osatutkimuksen tulosten tarkastelukappaleessa.

Aineiston koonnissa yhdistyivät retrospektiivisyys ja poikittaistutkimus. Vastaajien tuli ensinnäkin kuvata heidän opintoja edeltävän elämänvaiheen liikunta-taustaansa aina lapsuudesta asti. Toiseksi vastaajilta tiedusteltiin heidän vastaus-hetken, eli opintojen alkuvaiheen, käsityksiä alakoulun hyvästä liikunnanopetuk-sesta ja koetuista vahvuuksista liikunnanopetuksessa. Vastaushetken käsityksiä tarkasteltiin opintoja edeltävän elämänvaiheesta saadun tiedon perusteella.

Tutkimusasetelmaa voidaan pitää fenomenografisena, sillä vastaajien elämän-vaiheet ja niihin liittyvät kokemukset olivat tässä tutkimuksessa tärkeänä infor-maation lähteenä (Ary ym., 2010, 474; Uljens, 1989). Fenomenografiassa tarkas-tellaan yksilöiden muodostamia käsityksiä eri ilmiöistä (Ary ym., 2010, 474). Martonin (1981, 178) mukaan on kyse toisen asteen näkökulmasta kun muodos-tetaan käsityksiä toisten käsityksistä. Yksilöiden nähdään muodostavan aktiivi-sesti sosiaalisissa tilanteissa omien tulkintojen kautta omia merkityksiä todelli-suudesta (Cohen, Manion, & Morrison, 2007, 167). Tässä tutkimuksessa erilaisten sosialisaatioympäristöjen katsottiin tuottavan erityyppisiä kokemuksia ja siten olevan yhteydessä vastaajien käsityksiin hyvästä koululiikunnasta ja koetuista vahvuuksista.

Tutkimusaineiston tilastollisessa käsittelyssä käytettiin IBM SPSS Statistics ti-lasto-ohjelman versioita 17–20. Myöhempien tarkastelujen tueksi muuttujien kes-kinäisiä korrelaatioita tarkasteltiin Pearsonin tulomomenttikorrelaatiokertoimella (r), joista menetelmäkirjallisuudessa annetaan hieman poikkeavia tulkintatasoja. Tässä tutkimuksessa korrelaatioita tulkitaan Cohenin esittämien viitearvojen suuntaisesti. Niiden mukaan $r = 0,10$ kuvaa matalan (small), $r = 0,30$ kohtalaisen (medium) ja $r = 0,50$ korkean (large) korrelaation kynnystä (Cohen, 1992).

Keskeisempänä tilastollisena menetelmänä käytettiin kaikissa osatutkimuk-sissa taustamuuttujien ja tutkimusmuuttujien ristiintaulukointia, jolla saatiin esiin laatueroasteikollisten muuttujien välisiä yhteyksiä. Ristiintaulukoitujen muuttujien välisten yhteyksien tilastollisten merkitsevyyksien analysoinnissa käytettiin khiin neliö -testiä. Muuttujien keskinäisen vaikutuksen määrää eli efektikokoa mitattiin toisessa osatutkimuksessa eeta-kertoimella (η) ja myöhem-min Cramerin V:llä (V), jota on käytetty yleisesti khiin neliöön perustuviissa ana-lyyseissä (Ferguson, 2009). Molempien menetelmien antamat efektikoot olivat

identtiset, joten tässä yhteenvedossa päätettiin käyttää pelkästään Cramerin V:n arvoa.

Viimeisissä osatutkimuksissa (IV ja V) yhteyksiä analysoitiin myös binaarilla logistisella regressioanalyysillä, jolla pyrittiin ennen kaikkea kontrolloimaan taustamuuttujien yhteisvaikutuksia sekä yhdistämään tuloksia. Binaaria logistista regressioanalyysia käytettiin analysoimaan eri sosialisatioympäristöjen efektejä mainita alakoulun hyvän liikunnanopetuksen kriteereitä ja koettuja vahvuuksia alakoulun liikunnanopetuksessa silloin, kun kaikki osatutkimuksen sosialisatioympäristöt on sisällytetty malliin. Logistisen regressioanalyysin laskema ristitulosuhde eli odds ratio (OR) ilmaisee riskin (todennäköisyyden) kuulua johonkin koettujen vahvuuksien luokkaan suhteessa taustamuuttujan referenssiksi valittuun eli pienimmän arvon luokkaan. Mikäli ristitulosuhde on yksi, riskiä ei kyseisen taustamuuttujan suhteen ole. (Metsämuuronen, 2009, 761). Yli yhden nousevat arvot kertovat riskin lisääntymisestä. Kääntäen ilmaisten ristitulosuhteen laskeminen alle arvon yksi osoittaa riskin pienenemistä. Esimerkiksi mikäli ristitulosuhde on kaksi, taustamuuttujan asteikon lisääntyminen yhdellä kaksinkertaistaa todennäköisyyttä vastaajan sijoittumisesta kohdemuuttujan ryhmään. Ristitulosuhde toimii siten efektikoon mittana. Luotettavuusvälin tarkastelu kertoo puolestaan yhteyden tilastollisen merkitsevyyden. Tässä tutkimuksessa käytettiin 95 %:n luotettavuusväliä. Mikäli analyysimenetelmän laskeman luottamusvälin molemmat ääriarvot ylittävät tai alittavat arvon yksi (esimerkiksi 1,56–3,26 tai 0,27–0,86), niin yhteys on tilastollisesti merkitsevä. Vastaavasti raja-arvojen sijoittuessa arvon yksi molemmille puolille (esimerkiksi 0,28–1,59) niin yhteys ei ole tilastollisesti merkitsevä.

Ristiintaulukoinnin ja logistisen regressioanalyysin tuloksia tulkittiin tilastollisesti merkitsevien havaintojen lisäksi myös aineiston tuntemuksesta muodostuneen kokonaiskuvan esiin nostamien oireellisten havaintojen perusteella. Oireellisilla havainnoilla tarkoitetaan tässä tutkimuksessa esimerkiksi muuttujien välisen yhteyden prosenttiyksiköinä havaittua systemaattista kasvua tai laskua, vaikka yhteys ei ole tilastollisesti merkitsevä.

5 Tutkimustulokset

Tutkimuksen tulokset esitetään tutkimuskysymysten mukaisessa järjestyksessä. Muuttujien muodostaminen kuvaillaan aina ennen keskeisten tulosten esittämistä.

5.1 Tutkimuskysymys 1

Ensimmäisellä tutkimuskysymyksellä haettiin vastauksia siihen, minkälaisia ovat luokanopettajaopiskelijoiden vapaa-ajan liikuntaharrastus, koululiikunnassa menestyminen sekä liikunta-alan koulutus- ja työkokemus ennen liikunnan didaktiikan opintojen alkua.

5.1.1 Vapaa-ajan liikuntaharrastustausta (I osatutkimus)

Koska opiskelijoiden opintoja edeltävän ajanjakson vapaa-ajan liikuntakäyttäytymisen selvittäminen lähes kahdenkymmenen vuoden ajalta olisi vaatinut laajan kysymyspatteriston, päädyttiin käyttämään avointa kysymystä: *”Kuvaile liikuntataustaasi. Mitä liikuntalajeja olet harrastanut, kuinka aktiivisesti ja kuinka kauan?”* Jokainen vastaaja saattoi siten kuvata omin sanoin liikkumisensa muotoja eikä häntä pakotettu valmiisiin käsitteellisiin muotteihin, sillä vapaa-ajan liikuminen voi olla hyvin monimuotoista.

Vastauksista muodostettiin sisällön analyysin periaatteiden mukaisesti kaksi pääluokkaa: liikuntataustan sosiaalimuoto ja liikuntataustan aktiivisuustaso, joiden validius varmistettiin käyttämällä toista luokittelijaa. Rinnakkaisluokitteluun poimittiin satunnaisesti 95 vastausta (25 %). Liikuntataustan sosiaalimuodon osalta luokittelujen yhtenevyys oli 91 % ja aktiivisuustason kohdalla 95 %. Eriävät tulkinnat käytiin yhdessä läpi ja vastaukset sijoitettiin yhteisellä päätöksellä luokkiin.

Liikuntataustan sosiaalimuoto

Tämän tutkimuksen englanninkielisissä artikkeleissa (II-V) käytetään käsitettä (social) form of PA (lyhenne käsitteestä physical activity). Liikuntataustan sosiaalimuoto luokiteltiin kolmeen kategoriaan kuvaamaan harrastustaustan sosiaalista painotusta. Luokiksi muodostuivat yksilö-, moni- ja joukkueliikunta (taulukko 2).

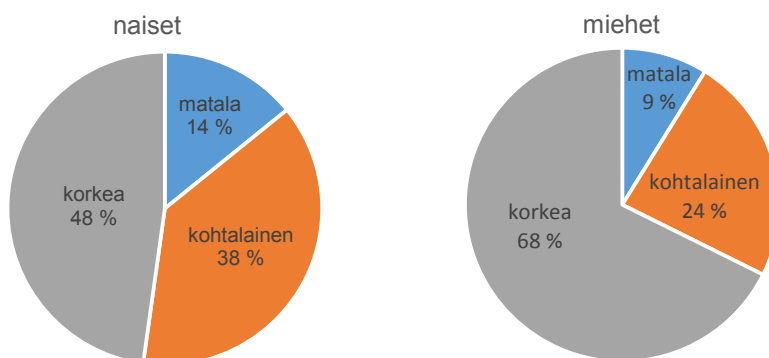
Luokituksen alimmaksi ääripääksi muodostettiin kategoria, joihin sijoitettiin ne opiskelijat joiden liikuntatausta oli lähinnä yksilöliikunnan harrastamista (individual PA). Tähän luokkaan sijoitettiin esimerkiksi joogan, modernin tanssin, aerobicin, hiihdon ja kuntoilun harrastajia.

Liikuntataustan aktiivisuustaso

Liikuntataustan aktiivisuustason kategorian (activity level of PA) avulla pyrittiin jäsentämään opiskelijoiden liikuntatoiminnan useutta ja intensiteettiä. Aktiivisuustasoa olisi ollut hankala määritellä perinteisin mittarein noin viidentoista vuoden mittaiselta ajanjaksolta, jolloin liikunnan harrastaminen on voinut vaihdella monin eri tavoin eri ikäkausina ja vuodenaikoina.

Liikuntataustan kuvauksista muodostettiin ensimmäiseen osatutkimukseen viisiportainen liikunnallisen aktiivisuustason luokitus: passiivinen (passive), harrastaja (practioner), aktiiviharrastaja (active practioner), kilpailija (competitor) ja edistynyt kilpailija (advanced competitor). Passiiviliikkuja oli henkilö, jonka liikuntakäyttäytyminen oli epäsäännöllistä, sattumanvaraista ja lyhytkestoista. Harrastaja liikkui hieman useammin, mutta harrastusten kestot olivat lyhyitä. Aktiiviharrastaja liikkui harrastajaa useammin, säännöllisemmin, intensiivisemmin ja harrastuksiin osallistuminen oli pitkäkestoisempaa. Kilpailijat olivat osallistuneet systemaattisesti erilaisiin alemman tason ja edistyneet kilpailijat kansallisen tai kansainvälisen tason kilpailuihin. Toisessa osatutkimuksessa kahden alimman luokan nimikkeitä muutettiin hieman ja aktiiviharrastajien, kilpailijoiden ja edistyneiden kilpailijoiden luokat yhdistettiin. Tällöin muodostuivat passiivisesti (passive), kohtalaisesti (medium) ja aktiivisesti (active) liikkuvien kategoriat.

Viidennessä osatutkimuksessa päädyttiin lopulta tutkijoita tyydyttäviin luokkien nimiin: matala (low), kohtalainen (moderate) ja korkea (high) aktiivisuustaso. Ensimmäisestä osatutkimuksesta poiketen yhtenvedossa käytetään tätä luokitusta. Korkean aktiivisuustason opiskelijoihin kuului valtaosa miehistä ja puolet naisista. Matalan aktiivisuustason tausta puolestaan oli yleisempi nais- kuin miesopiskelijoilla. (Kuvio 4.)



Kuvio 4. Liikuntataustan aktiivisuustaso sukupuolittain. Naiset ($n = 339$), miehet ($n = 68$), $\chi^2 = 8,9$, $p < 0,05$, $V = 0,15$

5.1.2 Koululiikuntamenestys (II osatutkimus)

Koululiikunnassa menestymisen mittariksi valittiin liikunnan arvosana. Vastajilta tiedusteltiin peruskoulun kuudennen luokan kevättodistuksen sekä perusopetuksen ja lukion päästötodistusten liikunnan arvosanoja. Vastausten perusteella liikuntanumeroiden todettiin olleen erittäin pysyviä koko yleissivistävän koulutuksen ajan ja lopulliseksi koululiikunnassa menestymisen mittariksi valittiin lukion päästötodistuksen liikuntanumero. Lukion päästötodistuksessa käytetty arvosteluasteikko on neljästä kymmeneen. Tähän tutkimukseen vastanneiden opiskelijoiden ryhmässä alin ilmoitettu arvosana oli kuitenkin tyydyttävä seitsemän, joten lopullinen koululiikuntamenestystä kuvaava asteikko muodostui neliporaiseksi: tyydyttävä (7), hyvä (8), kiitettävä (9) ja erinomainen (10) (taulukko 2).

Koululiikunnassa menestymisessä ei ollut tilastollisesti merkitseviä eroja miesten ja naisten välillä. Vastaajat olivat pääosin erittäin hyvin koululiikunnassa menestyneitä liikuntanumeroiden keskiarvon ollessa 8,9. Valtaosalla vastanneista (71 %) oli lukion päästötodistuksessa kiitettävä tai erinomainen arvosana (9 tai 10) liikunnassa. Alin mainittu liikuntanumero (tyydyttävä 7) oli keskimäärin yhdellä kahdestakymmenestäviidestä (4 %). Hyvän arvosanan (8) oli saanut joka neljäs vastanneista (24 %). Luokanopettajaopiskelijoiden arvosanat olivat selvästi parempia verrattuna yhdeksäsluokkalaisten keskimääriin liikuntanumeroihin (Palomäki & Heikinaro-Johansson, 2011, 93–94).

5.1.3 Liikunta-alan koulutus ja työkokemus (III osatutkimus)

Liikunta-alan koulutus

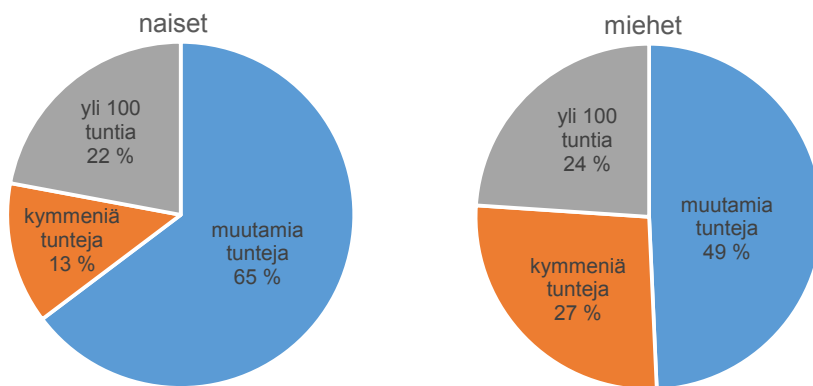
Ennen opintojen alkamista suoritettua liikunta-alan koulutusta mitattiin avoimella kysymyksellä: ”Mitä liikunta-alan koulutuksia olet suorittanut?” Avoimen kysymyksen käyttöön päädyttiin, jotta vastaajilla oli mahdollisuus kuvata vapaasti suorittamiaan monentyyppisiä ja -kestoisia kursseja. Kouluttautumista kuvaavat kategoriat muodostettiin suoritettujen kurssien yhteenlasketun ajallisen keston perusteella. Yksittäisten koulutusten ajalliset kestot saatiin koulutusta järjestäneiden tahojen verkkosivuilta. Vastausten perusteella muodostettiin kolmiluokitus: korkeintaan 20 tuntia, kymmeniä tunteja sekä sata tuntia tai enemmän liikunnanohjaus-, urheiluvalmennus tai liikunnanopetuskoulutusta (taulukko 2).

Tyypillisimpiä koulutuksia olivat Nuori Suomi ry:n lyhyet ohjauskoulutukset sekä eri lajiliittojen valmennus- ja ohjaajakoulutukset. Valtaosa opiskelijoista (81 %) aloitti luokanopettajakoulutuksen korkeintaan kahdenkymmenen tunnin opetus-, ohjaus- tai valmennuskoulutustaustalla. Vähintään kymmeniä tunteja koulutusta oli keskimäärin joka viidennellä. Miesten ja naisten koulutustaustat olivat varsin yhtenäiset.

Liikunnanohjauksen ja valmennuksen työkokemus

Liikunta-alan työkokemusta joko liikunnanohjaus- ja valmennustehtävissä tai alakoulun liikunnanopetuksessa tiedusteltiin seuraavasti: ”Kuinka paljon sinulla on liikunnanohjaus- tai valmennuskokemusta (urheiluseuroissa, järjestöissä tms.)?” Tässä kysymyksessä annettiin viisi vastausvaihtoehtoa, ääripäiden ollessa *ei lainkaan* ja *yli 200 tuntia*. Monivalintakysymykset olivat luonnollinen ratkaisu selvittäessä työkokemuksen kestoa, sillä vastaajat pystyvät suhteellisen helposti laskemaan melko tarkasti eripituisten työjaksojen yhteismäärän. Aineiston tilastollisessa käsittelyssä todettiin alkuperäinen viisiluokitus liian laajaksi ja vinoksi, joten luokkia yhdistettiin kolmiluokitukseksi: ¹⁾ muutamia tunteja, ²⁾ kymmeniä tunteja ja ³⁾ vähintään sata tuntia työkokemusta (taulukko 2).

Vähintään kymmeniä tunteja työkokemusta liikunnanohjaus- ja valmennustehtävissä oli joka kolmannella (38 %) opiskelijalla ja noin joka viidennellä (22 %) oli työkokemusta vähintään sata tuntia. Miesten ja naisten työkokemuksen määrät liikunnan ohjaus- ja valmennustehtävissä poikkesivat toisistaan niin, että joka toisella miesopiskelijalla ja vain joka kolmannella naisopiskelijalla oli työkokemusta vähintään kymmeniä tunteja. (Kuvio 5.)



Kuvio 5. Liikunnan ohjaus- ja valmennuskokemus sukupuolittain. Naiset ($n = 340$), miehet ($n = 71$), $\chi^2 = 9,24$, $p < 0,05$, $V = 0,15$)

Alakoulun liikunnanopetuksen työkokemus

Alakoulun liikunnanopetuksen työkokemuksen määrää tiedusteltiin kysymyksellä: ”Miten suuri osa liikunnanopetuskokemuksestasi koulussa sijoittuu ala-asteelle?” Tässäkin kysymyksessä annettiin viisi vastausvaihtoehtoa, ääripäiden ollessa ei lainkaan ja yli 200 tuntia. Luokitus todettiin tämänkin kysymyksen osalta liian laajaksi ja vinoksi, joten luokkia yhdistettiin kolmiluokitukseksi: muutamia tunteja, kymmeniä tunteja ja vähintään sata tuntia työkokemusta (taulukko 2).

Alakoulun liikunnanopetuksen työkokemusta vähintään kymmeniä tunteja oli joka neljännellä (28 %). Miehillä työkokemusta oli hieman naisia enemmän, sillä heistä vähintään kymmenien tuntien opetuskokemus oli joka kolmannella (37 %) kun naisista joka neljännes (27 %) oli työskennellyt alakoulun liikunnanopetuksen parissa vastaavan ajan. Opetuskokemuksen määrät eivät kuitenkaan poikenneet tilastollisesti merkitsevästi toisistaan.

5.2 Tutkimuskysymys 2

Toisella tutkimuskysymyksellä suunnattiin tarkastelua ensinnäkin luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiin alakoulun hyvästä liikunnanopetuksesta ja toiseksi sukupuolen, koululiikunnassa menestymisen ja vapaa-ajan liikuntaharrastuksen yhteyksiin alakoulun hyvästä liikunnanopetuksesta muodostettuihin käsityksiin.

5.2.1 Käsitykset alakoulun hyvästä liikunnanopetuksesta (II osatutkimus)

Luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä alakoulun hyvästä liikunnanopetuksesta, ennen opettajankoulutukseen kuuluvien liikunnan didaktiikan opintojen alkua, on tutkittu varsin vähän. Kuitenkin juuri tämä vaihe on erityisen mielenkiintoinen, sillä opettajankoulutuksella ei ole vielä muokattu heidän käsityksiään. Tämän tutkimuskysymyksen tavoitteena olikin saada kuva niistä heidän käsityksistään, jotka he tuovat mukanaan liikunnan didaktiikan opintoihin. Käsitysten tiedustelulla haluttiin saada selville heidän ideaalinsa siitä liikunnan työkentästä, johon he viitisen vuotta myöhemmin tulevat siirtymään.

Opiskelijoiden käsityksiä hyvästä alakoulun liikunnanopetuksesta tiedusteltiin kysymyksellä: ”Määrittele omin sanoin hyvä liikunnanopetus perusopetuksen alaluokilla”. Sisällönanalyysin menetelmin muodostettiin kaikkiaan kaksitoista kategoriata, jotka on esitetty sisältökuvausten kanssa taulukossa 3. Kategorioita voidaan tarkastella myös käsitysten suuntautumisen mukaisesti. Oppiaineeseen suuntautuvia kategorioita olivat monipuolisuus ja fyysinen suorituskyky kun muut kategoriat suuntautuivat oppituntien ilmapiiriin ja toimintatapoihin. Koska vastaajat

Askelmerkkejä liikuntaa opettavaksi luokanopettajaksi

ilmaisivat tyypillisesti useamman kuin yhden kriteerin alakoulun hyvälle liikunnanopetukselle, eri kategorioiden prosenttiluvut eivät summaudu sataan. Jokaisen kategorian prosenttiosuus tarkoittaa siis sitä, kuinka suuri osuus vastanneista on maininnut sen tunnusmerkkinä alakoulun hyvästä liikunnanopetuksesta.

Taulukko 3. Alakoulun hyvän liikunnanopetuksen kategoriat ja niiden kuvaukset

Kategoria	Kuvaus	%
<i>oppiaineeseen suuntautuvat kuvaukset</i>		
monipuolisuus	liikuntalajien ja opetusmenetelmien monipuolisuus	59
fyysinen suorituskky	fyysisen kunnon, liikuntataitojen ja terveyden edistäminen	11
<i>ilmapiiriin ja toimintatapoihin suuntautuvat kuvaukset</i>		
myönteisyys	myönteisyys, hauskuus ja leikinomaisuus	83
motivoivuus	motivoivuus, innostavuus, kannustavuus ja rohkaisuus	67
inkluisio	kaikki oppilaat mukaan osaamisesta, kyvyistä tai motivaatiosta riippumatta	40
liikunnallinen elämäntapa	jatkuva liikuntaharrastus ja liikunnallisen elämäntavan merkitys	20
ei-kilpailullisuus	ei kilpailevaa, vertailevaa ja mittaavaa	14
onnistumisen kokemukset	oppimisen ja edistymisen kokemukset henkilökohtaisella tasolla ja myös muiden nähden	13
oppilaslähtöisyys	oppilaiden kuunteleminen ja toiveiden huomiointi	12
haasteellisuus ja toiminnallisuus	riittävästi haasteita taitotasosta riippumatta, paljon liikuntaa	10
yhteistoiminnallisuus	yhdessä tekeminen, yhteistyön oppiminen ja luokkahengen kehittyminen	10
ihmisenä kasvu	rehtiys, reiluus, oikeudenmukaisuus sekä voittamisen ja häviämisen käsittely	6

Yleisimmin mainitut alakoulun hyvän liikunnanopetuksen kategoriat olivat myönteisyys, motivoivuus, monipuolisuus ja inkluisio. Monipuolisuuden ja fyysisen suorituskvyn maininnat alakoulun hyvän liikunnanopetuksen tunnusmerkeinä kohdentuivat oppiaineen substanssiin, muiden laatukriteereiden ollessa enemmänkin oppituntien ilmapiiriä ja toimintatapoja kuvaavia.

Monipuolisuudella tarkoitettiin ennen kaikkea eri liikuntalajien runsautta, mutta myös opetusmenetelmien vaihtelevuus luettiin kuuluvaksi tähän kategoriiaan. Fyysisen suorituskvyn kategoriiaan vastaavasti sisällytettiin fyysiseen kuntoon, liikuntataitoihin ja terveyteen kytkeytyvät kuvaukset. Inklusion kategoriiaan sisällytetyt vastaukset kuvasivat yleisellä tasolla vastaajien näkemyksiä siitä, ettei ketään saa jättää toiminnan ulkopuolelle. Vastauksia ei ollut tyypillisesti kohdennettu esimerkiksi erityisryhmiin.

5.2.2 Sukupuolittuneiden käytäntöjen, vapaa-ajan liikuntaharrastustaustan ja koululiikuntamenestyksen yhteydet käsityksiin alakoulun hyvästä liikunnanopetuksesta (II osatutkimus)

Sosialisaatioympäristöjen (taustamuuttujien) keskinäisten yhteyksien tarkastelussa havaittiin muutamia vähintään kohtalaisia korrelaatioita. Liikuntataustan aktiivisuustaso korreloi positiivisesti liikuntataustan sosiaalimuodon ($r = 0,35^{***}$) ja koululiikuntamenestyksen ($r = 0,45^{***}$) kanssa. Aktiiviset liikkujat harrastivat siis todennäköisemmin joukkueliikuntaa ja menestyivät passiivisempia paremmin koululiikunnassa.

Myönteisyys alakoulun hyvän liikunnanopetuksen tunnusmerkkinä oli niin yleisesti mainittu (83 %), että se ei erottautunut yhdenkään sosialisaatioympäristön mukaisessa tarkastelussa. Siksi kyseistä kategoriaa ei esitetä ristiintaulukoinneissa. Ristiintaulukoinneissa esitetään ainoastaan tilastollisesti merkitsevät ja oireelliset tulokset.

Sukupuolittuneiden käytäntöjen yhteydet käsityksiin hyvästä liikunnanopetuksesta

Tilastollisesti merkitsevinä yhteyksinä havaittiin naisten kokevan miehiä useammin oppilaslähtöisyyden ($p < 0,01$) ja motivoivuuden ($p < 0,01$) keskeisiksi alakoulun hyvän liikunnanopetuksen tunnusmerkeiksi (taulukko 4).

Taulukko 4. Eräiden sosialisaatioympäristöjen ja alakoulun hyvän liikunnanopetuksen käsitysten väliset yhteydet

		käsitykset alakoulun hyvästä liikunnanopetuksesta														
		oppiaineeseen suuntautuvat		ilmapiiriin ja toimintatapoihin suuntautuvat												
				monipuolisuus		oppilaslähtöisyys		onnistumisen kokemukset		ei-kilpailullisuus		yhteis-toiminnallisuus		motivoivuus		
sukupuoli (<i>N</i> = 412)	naiset	83 %				14 %	$\chi^2 = 7,0$ $p < 0,01$ $V = 0,13$	14 %		15 %					70 %	$\chi^2 = 7,3$ $p < 0,01$ $V = 0,13$
	miehet	17 %				3 %		6 %	n.s.	7 %	n.s.				54 %	
liikuntataustan aktiivisuustaso (<i>N</i> = 407)	korkea	51 %	63 %			6 %	$\chi^2 = 18,1$ $p < 0,001$ $V = 0,21$	14 %		12 %		9 %				
	kohtalainen	36 %	59 %	n.s.		16 %		15 %	n.s.	15 %	n.s.	10 %	n.s.			
	matala	13 %	50 %			26 %		7 %		19 %		15 %				
koululiikuntamenestys (<i>N</i> = 389)	erinomainen	26 %				8 %		11 %		11 %						
	kiitettävä	46 %				15 %	n.s.	12 %	n.s.	13 %	n.s.					
	hyvä	24 %				12 %		15 %		16 %						
	tydyttävä	4 %				24 %		18 %		18 %						

n.s. = non-significant, yhteys ei ole tilastollisesti merkitsevä, mutta tulkitaan oireelliseksi

Oireellisina havaintoina todettiin naisopiskelijoiden pitävän miehiä useammin myös onnistumisen kokemuksia ja ei-kilpailullisuutta keskeisinä kriteereinä määrittäessään alakoulun hyvää liikunnanopetusta.

Vapaa-ajan liikuntataustan sosiaalimuodon yhteydet käsityksiin hyvästä liikunnanopetuksesta

Vapaa-ajan liikuntaharrastustaustan painottumisella akselilla yksilöliikunta – joukkueliikunta ei ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä käsityksiin alakoulun hyvästä liikunnanopetuksesta ja prosentuaaliset erot olivat luokkien ääripäidenkin välillä varsin pieniä. Siksi kyseisen sosiaalisuusympäristön yhteyksiä käsityksiin hyvästä liikunnanopetuksesta ei esitetä taulukossa.

Vapaa-ajan liikuntataustan aktiivisuustason yhteydet käsityksiin hyvästä liikunnanopetuksesta

Ristiintaulukoinnissa havaittiin liikuntataustan aktiivisuustason olevan tilastollisesti merkitsevästi ($p < 0,001$) yhteydessä ainoastaan oppilaslähtöisyyteen alakoulun hyvän liikunnanopetuksen kriteerinä. Yhteys oli negatiivinen ja aktiivisuustasojen erot ilmenivät niin, että oppilaslähtöisyyden ilmaiseminen alakoulun hyvän liikunnanopetuksen tunnusmerkkinä oli prosentuaalisesti neljä kertaa yleisempää matalan aktiivisuustason kuin korkean aktiivisuustason ryhmässä. (Taulukko 4.)

Mielenkiintoisena, vaikkakin oireellisenä havaintona, todettiin monipuolisuuden ja onnistumisen kokemusten mainitsemisen lisääntyvän ja ei-kilpailullisuuden sekä yhteistoiminnallisuuden mainitsemisen vähenevän aktiivisuustason noustessa. Prosenttiosuuksien muutokset eivät kuitenkaan olleet suuret.

Koululiikuntamenestyksen yhteydet käsityksiin hyvästä liikunnanopetuksesta

Koululiikuntamenestys ei ollut tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä käsityksiin alakoulun hyvästä liikunnanopetuksesta. Oireellisina havaintoina todettiin oppilaslähtöisyyden, onnistumisen kokemusten ja ei-kilpailullisuuden kategoriat. Niiden mainitseminen oli yleisintä alimman liikuntanumeron saaneiden keskuudessa. Prosentuaaliset erot olivat varsin pieniä, mutta niiden suunnat olivat selkeät.

5.2.3 Liikunta-alan kouluttautumisen ja työkokemuksen yhteydet käsityksiin alakoulun hyvästä liikunnanopetuksesta (III osatutkimus)

Liikunnanohjauksen ja valmennuksen työkokemuksen havaittiin korreloivan vähintään kohtalaisesti positiivisesti kouluttautumisen ($r = 0,48^{***}$) ja opetuskokemuksen ($r = 0,31^{***}$) kanssa. Liikunta-alan työkokemusta omaavat olivat siis muita useammin hakeutuneet erilaisiin liikunnan ohjaus- ja valmennuskoulutuksiin sekä toimineet myös liikunnan opetustehtävissä alakoulussa.

Kouluttautumisen yhteydet käsityksiin hyvästä liikunnanopetuksesta

Liikunta-alan kouluttautuminen ei ollut tässä aineistossa tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä minkään alakoulun hyvän liikunnanopetuksen kategorian kanssa. Oireellisina havaintoina nostetaan kuitenkin esiin useita yhteyksiä, koska ne herättivät systemaattisuudellaan tutkijoiden mielenkiintoa. Taulukossa 5 esitetään taustamuuttujien tilastollisesti merkitsevät sekä oireelliset yhteydet käsityksiin alakoulun hyvästä liikunnanopetuksesta.

Taulukko 5. Eräiden sosiaalisiaatioympäristöjen ja alakoulun hyvän liikunnanopetuksen käsitysten väliset yhteydet

		käsitykset alakoulun hyvästä liikunnanopetuksesta			
		oppiaineeseen suuntautuvat		ilmapiiriin ja toimintatapoihin suuntautuvat	
		monipuolisuus	fyysinen suorituskyky	oppilaslähtöisyys	onnistumisen kokemukset
liikunta-alan kouluttautuminen (N = 412)	≥ 100 t	3 %	79 %	7 %	7 %
	kymmeniä	16 %	69 %	8 %	n.s.
	≤ 20 t	81 %	57 %	13 %	14 %
ohjaus- ja valmennus työkokemus (N = 411)	≥ 100 t	22 %		4 %	$\chi^2 = 7,4$ $p < 0,05$ $V = 0,13$
	kymmeniä	16 %		17 %	
	< 20 t	62 %		14 %	
liikunnan opetus- kokemus alakoulussa (N = 409)	≥ 100 t	8 %	19 %		
	kymmeniä	21 %	12 %	n.s.	
	< 20 t	72 %	10 %		

n.s. = non-significant, yhteys ei ole tilastollisesti merkitsevä, mutta tulkitaan oireelliseksi

Kouluttautumisen pituuden kasvaessa vastaajat mainitsivat useammin monipuolisuuden hyvän liikunnanopetuksen tunnusmerkkinä. Lähes vailla liikunta-alan koulutusta olleista opiskelijoista mainitsi joka toinen monipuolisuuden, kun valtaosa kouluttautuneista ilmaisi sen kriteerikseen. Vastaavasti oppilaslähtöisyyden ja onnistumisen kokemusten mainitseminen oli tyypillisempää lyhemmän koulutustaustan ryhmissä.

Liikunta-alan ohjaus- ja valmennustyön kokemuksen yhteydet käsityksiin hyvästä liikunnanopetuksesta

Liikunta-alan ohjaus- ja valmennustyön kokemus oli tilastollisesti merkitsevästi ($p < 0,05$) yhteydessä ainoastaan oppilaslähtöisyyteen alakoulun hyvän liikunnanopetuksen kriteereistä. Yhteys oli kielteinen ja ilmeni siten, että ainoastaan 4 % vastaajista, joilla oli eniten ohjaus- ja valmennuskokemusta mainitsi oppilaslähtöisyyden laatuksena. Vastaavasti keskimäärin joka kuudes opiskelija, jolla oli vähemmän työkokemusta, toi sen esiin alakoulun hyvän liikunnanopetuksen tunnusmerkkinä. (Taulukko 5.)

Alakoulun liikunnanopetuksen työkokemuksen yhteydet käsityksiin hyvästä liikunnanopetuksesta

Tilastollisesti merkitseviä yhteyksiä alakoulun liikunnanopetuksen työkokemuksen ja käsitysten välillä ei havaittu. Liikunnanopetuskokemuksen lisääntyessä näyttäisi kuitenkin fyysisen suorituskyvyn kehittäminen nousevan oireellisesti useammin alakoulun hyvän liikunnanopetuksen tunnusmerkiksi. (Taulukko 5.)

5.3 Tutkimuskysymys 3

Tällä tutkimuskysymyksellä haettiin ensinnäkin vastausta, mitkä ovat opiskelijoiden koetut vahvuudet alakoulun liikunnanopetuksessa. Toiseksi tarkasteltiin erilaisten sukupuolittuneiden käytäntöjen, vapaa-ajan liikuntataustan sosiaalimuodon ja aktiivisuustason sekä koululiikuntamenestyksen sosialisatioympäristöjen yhteyksiä koettuihin vahvuuksiin.

5.3.1 Koetut vahvuudet alakoulun liikunnanopetuksessa (IV osatutkimus)

Liikunnanopetus toimii omien tavoitteidensa ulkopuolella samanaikaisesti myös liikunnanopetukseen sosiaalistavana ympäristönä. Banduran (1986, 391) mukaan minäpystyvyys on yksilön käsitys omista kyvyistä suoriutua tietystä tehtävästä. Koetuilla vahvuuksilla alakoulun liikunnanopetuksessa mitattiin niitä ominaisuuksia, joita vastaajat pitivät itsessään merkityksellisinä ja arvokkaina erityisesti alakoulun liikunnanopetuksessa. Koettuihin vahvuuksiin sisältyy vertailu heidän alakoulun liikunnanopetuksen ideaaleihinsa sekä toisaalta myös toisten opiskelijoiden oletettuihin ominaisuuksiin ja kykyihin.

Vastaajien koettuja vahvuuksia alakoulun liikunnanopetuksessa kysyttiin avoimella kysymyksellä: ”Mitkä ovat mielestäsi vahvuutesi ala-asteen liikunnanopetuksessa? Vastaa vaikka sinulla ei olisi liikunnanopetuskokemusta!” Vastausten sisältöjen analyysin pohjalta muodostettiin ensin laajempi joukko koettujen vahvuuksien luokkia, jotka lopulta tiivistettiin kuuteen kategoriaan. Kategoriat sekä niiden kuvaukset esitetään taulukossa 6.

Liikunnallisuus koettiin tyypillisimmin omaksi vahvuudeksi. Sen mainitsi kolmasosa vastanneista. Myönteisen asenteen liikunnan opettamista ja harrastamista kohtaan mainitsi myös joka kolmas vastaaja. Rohkaisevuus ja empaattisuus olivat myös varsin usein mainittuja koettuja vahvuuksia.

Koettujen vahvuuksien jäsentämiseksi ne ryhmiteltiin vielä kolmeen pääluokkaan: oppiaineeseen, oppilaisiin ja oppiaineeseen sekä oppilaisiin suuntautuvat koetut vahvuudet, jotka on myös esitetty taulukossa 6. Tyypillisintä oli ilmoittaa

oppiaineeseen suuntautuvia koettuja vahvuuksia. Kahtiajako oppiaine- ja oppilas-keskeisiin käsityksiin (koettuihin vahvuuksiin) on yleisesti käytetty tapa tutkittaessa opettajien käsityksiä oppimisesta ja opettamisesta (Meirink ym., 2009). Tulosten tarkastelun fokuksia koskevissa havainnoissa kiinnitettiin huomiota lähinnä näiden kahden ääripään esiintymiseen.

Taulukko 6. Koetut vahvuudet alakoulun liikunnanopetuksessa, niiden kuvaukset ja fokukset

koetut vahvuudet	kuvaukset	fokukset
LIIKUNNALLISUUS (37 %)	<ul style="list-style-type: none"> - liikunnallisesti aktiivinen tausta - hyvät liikuntataidot, hyvä fyysinen kunto 	oppiaineeseen suuntautuvat koetut vahvuudet (53 %) sekä oppiaineeseen että oppilaisiin suuntautuvat koetut vahvuudet (19 %)
OPETUSTAITOT (19 %)	<ul style="list-style-type: none"> - liikunnan opetus-, ohjaus ja suunnittelutaidot - ryhmänhallintataidot, luovuus - työkokemus ja itseluottamus liikunnan opettamisessa ja ohjauksessa 	
MYÖNTEINEN ASENNE (32 %)	<ul style="list-style-type: none"> - myönteinen asenne ja innostuneisuus liikunnan harrastamiseen ja -opetukseen 	
ROHKASEVUUS (22 %)	<ul style="list-style-type: none"> - rohkaisevuus, kannustavuus, innostavuus - motivointitaidot 	oppilaisiin suuntautuvat koetut vahvuudet (27 %)
EMPAATTISUUS (22 %)	<ul style="list-style-type: none"> - kaikkien oppilaiden havainnointi ja huomioiminen - niiden oppilaiden tunnistaminen ja ymmärtäminen, - jotka eivät pidä liikunnasta - joiden liikuntataidot ovat heikot - joilla on vaikeuksia liikuntataitojen oppimisessa 	
EN ASETA PAINEITA (10 %)	<ul style="list-style-type: none"> - ei aseteta suoriutumispaineita - ei vertailla eikä kilpailla - nautittavaa ja hauskaa yhdessä tekemistä 	

Koetut vahvuudet korreloivat heikosti toistensa kanssa ja ainoa vähintään kohtalaisen voimakas yhteys oli negatiivinen korrelaatio ($r = -0,30^{***}$) liikunnallisuuden ja empaattisuuden välillä. Siten liikunnallisuus näyttää vähentävän empaattisuuden mainitsemista koettuna vahvuutena.

5.3.2 Sukupuolittuneiden käytäntöjen, vapaa-ajan liikuntaharrastustaustan ja koululiikuntamenestyksen yhteydet koettuihin vahvuuksiin (V osatutkimus)

Sosialisaatioympäristöjen yhteyksiä koettuihin vahvuuksiin tarkasteltiin ensin rishtiintaulukoinneilla, joiden keskeiset tulokset on koottu taulukkoon 7. Keskeisiä havaintoja analysoitiin tarkemmin binaarilla logistisella regressioanalyysillä. Analyysia varten opiskelijoiden ilmoittamat vahvuudet koodattiin muodostettuihin koettujen vahvuuksien luokkiin (liikunnallisuus, opetustaidot, myönteinen asenne, rohkaisevuus, empaattisuus, en aseta paineita) seuraavasti: Mikäli vastaaja oli ilmoittanut jonkin liikunnallisuuden ryhmään kuuluvan vahvuuden (esi-

merkiksi hyvät liikuntataidot), se koodattiin arvolla 1 (liikunnallisuus koettu vahvuutena). Mikäli vastaaja ei ollut ilmoittanut kyseistä vahvuutta niin se koodattiin arvolla 0 (liikunnallisuutta ei koettu vahvuutena). Vastaajalla siis oli kyseinen koettu vahvuus tai sitä ei ollut.

Binaarissa logistisessa regressioanalyysissä käytettiin enter-metodia, jossa kaikki kyseisessä osatutkimuksessa käytetyt sosialisatioympäristöt (taustamuuttujat) sisällytettiin malliin samanaikaisesti, koska yksittäisten muuttujien poistaminen mallista vaikutti vain vähäisesti analyysien tuloksiin.

Sukupuolittuneiden käytäntöjen yhteydet koettuihin vahvuuksiin

Sukupuolittuneiden, sukupuolella mittattujen, käytäntöjen ei havaittu tässä aineistossa olevan tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä koettuihin vahvuuksiin. Oireellisia yhteyksiä havaittiin miesten mainitsevan liikunnallisuuden useammin vahvuutenaan ja naisten puolestaan tuovan esiin miehiä useammin myönteisen asenteen ja kykynsä järjestää opetusta ilman oppilaisiin kohdistuvia suorituspaineita. (Taulukko 7.)

Taulukko 7. Sukupuolittuneiden käytäntöjen, vapaa-ajan liikuntataustan sosiaalimuodon ja aktiivisuustason sekä koululiikuntamenestyksen yhteydet koettuihin vahvuuksiin.

		koetut vahvuudet alakoulun liikunnanopetuksessa												
		oppiaineeseen suuntautuvat					oppilaisiin suuntautuvat							
		liikunnallisuus		opetustaidot			myönteinen asenne		empaattisuus		en aseta paineita			
sukupuoli (N = 386)	naiset	83 %	36 %	n.s.			34 %	n.s.			11 %	n.s.		
	miehet	17 %	46 %				26 %				5 %			
sosiaali- muoto (N = 378)	joukkue	21 %	53 %	$\chi^2 = 12,4$	30 %	$\chi^2 = 10,4$			15 %			1 %	$\chi^2 = 11,2$	
	moniliikunta	30 %	38 %	$p < 0,01$	18 %	$p < 0,01$			20 %	n.s.	9 %	$p < 0,01$		
	yksilö	49 %	30 %	$V = 0,18$	14 %	$V = 0,17$			25 %		15 %	$V = 0,17$		
aktiivisuus- taso (N = 382)	korkea	52 %	44 %	$\chi^2 = 10,7$			35 %	n.s.	17 %	$\chi^2 = 10,4$				
	kohtalainen	35 %	32 %	$p < 0,01$			31 %		22 %	$p < 0,01$				
	matala	12 %	22 %	$V = 0,17$			26 %		39 %	$V = 0,17$				
koulu- liikunta- menestys (N = 367)	erinomainen	26 %	47 %	n.s.			33 %	n.s.	18 %	n.s.		10 %	n.s.	
	kiitettävä	46 %	38 %				38 %		18 %			10 %		
	hyvä	23 %	32 %				29 %		26 %			8 %		
	tydyttävä	5 %	18 %				12 %		41 %			24 %		

n.s. = non-significant, yhteys ei ole tilastollisesti merkitsevä, mutta tulkitaan oireelliseksi

Liikuntataustan sosiaalimuodon yhteydet koettuihin vahvuuksiin

Joukkueliikuntataustaiset opiskelijat, useammin kuin yksilöliikkujat ($p < 0,01$), kokivat opetustaidot vahvuusikseen (taulukko 7). Yhteys säilyi merkityksellisenä myös binaarissa logistisessa regressioanalyysissä, kun kaikki tämän osatutkimuksen taustamuuttujat olivat samanaikaisesti mukana tarkastelussa. Liikuntataustan sosiaalisen painotuksen lisääntyminen lähes kaksinkertaisti todennäköisyyden mainita opetustaidot koettuna vahvuutena alakoulun liikunnanopetuksessa ($OR = 1,76$, 95 % CI 1,22–2,56).

Joukkueliikuntataustaiset luokanopettajaopiskelijat mainitsivat ristiintaulukoinnin perusteella myös liikunnallisuuden selvästi useammin ($p < 0,01$) kuin yksilöliikuntaa harrastaneet opiskelijatoverinsa (taulukko 7). Tämä yhteys ei ollut logistisessa regressioanalyysissä tilastollisesti merkitsevä. Luotettavuusvälin arvot olivat kuitenkin aivan tilastollisen merkitsevyyden hyväksymisen tuntumassa ($OR = 1,29$, 95 % CI 0,95–1,74).

Edellä mainittujen yhteyksien suunnasta poiketen yksilöliikkujat puolestaan mainitsivat ristiintaulukoinnilla tarkasteltuna muita ryhmiä useammin paineettoman liikunnanopetuksen vahvuutenaan ($p < 0,01$). Yhteyden suunta oli siten päinvastainen. Kun joka seitsemäs yksilöliikuntataustaisista toi esiin paineettomuuden, niin joukkueliikkujista vain noin yksi sadasta teki samoin. (Taulukko 7.) Liikuntataustan sosiaalisen painotuksen lisääntyminen vähensi siten binaarin logistisen regressioanalyysin perusteella todennäköisyyttä mainita paineeton liikunnanopetus koettuna vahvuutena ($OR = 0,40$, 95 % CI 0,22–0,73).

Oireellisenä havaintona todettiin, että yksilöliikuntaan suuntautuneet ja tyydyttävän liikuntanumeron saaneet mainitsivat empaattisuuden muita ryhmiä useammin koettuna vahvuutenaan (taulukko 7).

Liikuntataustan aktiivisuustason yhteydet koettuihin vahvuuksiin

Liikuntataustan aktiivisuustason havaittiin ristiintaulukoinnissa olevan positiivisesti yhteydessä ($p < 0,01$) liikunnallisuuteen ja negatiivisesti ($p < 0,01$) empaattisuuteen koettuna vahvuutena. Liikunnallisuuden kokeminen koettuna vahvuutena oli selvästi yleisempää korkean aktiivisuustason ryhmässä verrattuna matalan aktiivisuustason joukkoon. Matalan aktiivisuustason ryhmään luokitellut opiskelijat puolestaan kokivat empaattisuuden vahvuudekseen merkitsevästi useammin kuin aktiiviliikkujat. Oireellisenä havaintona todettiin aktiivisuustason positiivinen yhteys myönteiseen asenteeseen. Aktiivisuustasoryhmien väliset erot eivät olleet suuret, mutta ne olivat systemaattiset. (Taulukko 7.)

Regressioanalyysissä aktiivisuustaso ei ollut tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä koettuihin vahvuuksiin, mutta liikunnallisuuden ($OR = 1,37$, 95 % CI 0,93–2,01) ja empaattisuuden osalta ($OR = 0,72$, 95 % CI 0,47–1,09) luottamusvälikriteeri oli erittäin lähellä täyttymistä.

Koululiikuntamenestyksen yhteydet koettuihin vahvuuksiin

Koululiikuntamenestys ei ollut tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä koettuihin vahvuuksiin ristiintaulukoinnissa (taulukko 7) eikä logistisessa regressioanalyysissä. Oireellisia ja tutkijan mielenkiintoa herättäviä havaintoja olivat kuitenkin ristiintaulukoinnissa kohtuullisen selvästi näkyvät trendit tai huonoimman koululiikuntamenestyksen erottautuminen muista ryhmistä.

Trendiä tai yhteyden lineaarista suuntaa kuvaa hyvin koululiikuntamenestyksen positiivinen yhteys liikunnallisuuden sekä negatiivinen yhteys empaattisuuden mainitsemiseen. Kun joka kuudes tyydyttävän arvosanan (7) saaneista oppilaista mainitsi liikunnallisuuden, kympin oppilaista (erinomainen) lähes puolet koki sen vahvuutenaan. Empaattisuuden kohdalla tilanne oli lähes päinvastainen. Tyydyttävän arvosanan saaneista lähes puolet koki sen vahvuudekseen ja kympin oppilaista vain joka kuudes. (Taulukko 7.) Logistisessa regressioanalyysissä tämä yhteys oli lähellä tilastollisesti merkitsevää tasoa.

Tässä aineistossa alimman liikunnan arvosanan saaneet opiskelijat poikkesivat muista ryhmistä myös kokemalla selvästi harvemmin myönteisen asenteen edukseen ja toisaalta mainiten paremmin koululiikunnassa menestyneitä opiskelijatovereitaan useammin vahvuutensa järjestää suorituspaineetonta liikunnanopetusta (taulukko 7).

5.3.3 Liikunnanohjaus- ja valmennusorientaation sekä opetusorientaation yhteydet koettuihin vahvuuksiin (IV osatutkimus)

Liikunnanohjaus- ja valmennusorientaatiota mitattiin liikunta-alan koulutuksen ja työkokemuksen määrillä (III osatutkimus). Liikunta-alan koulutukset olivat muutamia yksittäisiä poikkeuksia lukuun ottamatta juuri liikunnanohjaukseen tai urheiluvalmennukseen liittyviä kurssituksia tai koulutusjaksoja (94 %). Mitä enemmän vastaaja oli suorittanut koulutuksia tai mitä enemmän hänellä oli liikunnanohjauksen tai valmennuksen työkokemusta, sitä enemmän hänen tulkittiin olevan liikunnanohjaus- ja valmennusorientoitunut.

Opetusorientaation mittarina käytettiin alakoulun liikunnanopetuksen työkokemuksen määrää (III osatutkimus). Tässä tutkimuksessa lähdettiin oletuksesta, että opetukseen orientoituneet ovat muita useammin hakeutuneet hoitamaan sijaisuuksia myös alakoulun liikunnanopetuksessa.

Liikunnanohjaus- ja valmennusorientaation yhteydet koettuihin vahvuuksiin

Liikunnanohjaus- ja valmennusorientaation mittarit, koulutus ja työkokemus, kuvasivat samansuuntaisesti yhteyksiä koettuihin vahvuuksiin. Sekä kouluttautuminen että työkokemus olivat ristiintaulukoinnissa positiivisesti yhteydessä liikunnallisuuden ja opetustaitojen kokemiseen vahvuuksina alakoulun liikunnanopetuksessa. Ristiintaulukoinnin keskeiset tulokset on esitetty taulukossa 8.

Koulutuksen määrän lisääntyminen oli ristiintaulukoinnissa positiivisesti yhteydessä liikunnallisuuteen ($p < 0,05$) siten, että kun vähiten kouluttautuneiden ryhmästä joka kolmas opiskelija koki sen vahvuudekseen, niin eniten kouluttautuneiden määrässä vastaajien suhteellinen osuus oli kaksinkertainen. Vastaava yhteys, havaittiin myös työkokemuksen ja liikunnallisuuden välillä ($p < 0,01$).

Koulutuksen ja työkokemuksen yhteydet opetustaitoihin olivat samansuuntaiset. Kun vähiten kouluttautuneista joka kuudes koki opetustaidot vahvuudekseen alakoulun liikunnanopetuksessa, niin eniten kouluttautuneiden joukossa heidän osuutensa oli nelinkertainen ($p < 0,001$). Myös työkokemuksen kasvaminen lisäsi mainintoja opetustaidoista koettuna vahvuutena ($p < 0,001$).

Taulukko 8. Koettujen vahvuuksien rakentuminen opiskelijoiden liikunnanohjaus- ja valmennus- sekä opetusorientaatioiden sosialisatioympäristöissä

		koetut vahvuudet alakoulun liikunnanopetuksessa							
		oppiaineeseen suuntautuvat				oppilaisiin suuntautuvat			
		liikunnallisuus		opetustaidot		empeattisuus		en aseta paineita	rohkaisevuus
ohjaus/ valmennus- orientaatio (N = 386)	liikunta-alan koulutus	≥ 100 t	3 %	62 %	$\chi^2 = 8,6$	62 %	$\chi^2 = 19,7$	0 %	$\chi^2 = 9,5$
		kymmeniä t	16 %	49 %	$p < 0,05$	25 %	$p < 0,001$	11 %	$p < 0,01$
		≤ 20 t	80 %	34 %	$V = 0,15$	16 %	$V = 0,23$	25 %	$V = 0,16$
	liikunta-alan työkokemus	≥ 100 t	23 %	53 %	$\chi^2 = 15,1$	38 %	$\chi^2 = 29,1$	11 %	$\chi^2 = 10,8$
		kymmeniä t	16 %	43 %	$p < 0,01$	13 %	$p < 0,001$	5 %	$p < 0,05$
		≤ 10 t	61 %	30 %	$V = 0,20$	13 %	$V = 0,28$	27 %	$V = 0,17$
opetus- orientaatio (N = 384)	alakoulun liikunnan- opetuksen työkokemus	≥ 100 t	8 %	29 %	$\chi^2 = 8,0$				32 %
		kymmeniä t	21 %	27 %	$p < 0,05$				22 %
		≤ 10 t	71 %	15 %	$V = 0,14$				21 %

n.s. = non-significant, yhteys ei ole tilastollisesti merkitsevä, mutta tulkitaan oireelliseksi

Logistisessa regressioanalyysissä, jossa olivat mukana kaikki tämän osatutkimuksen taustamuuttajat, liikunnanohjaus- ja valmennustyökokemuksen yhteydet liikunnallisuuteen ($OR = 1,5$, 95 % CI 1,15–2,06) ja opetustaitoihin ($OR = 1,7$, 95 % CI 1,21–2,39) koettuina vahvuuksina alakoulun liikunnanopetuksessa säilyivät tilastollisesti merkitsevinä. Todennäköisyydet mainita liikunnallisuus ja opetustaidot koettuina vahvuuksina lähes kaksinkertaistuvat työkokemuksen lisäänty-

essä. Koulutuksen yhteyksistä liikunnallisuuteen ja opetustaitoihin ei saatu tilastollisesti merkitsevää vahvistusta, mutta on kuitenkin syytä huomioida ristitulosuhteiden (OR) olevan samaa tasoa sekä luotettavuusvälien (95 % CI) olevan aivan hyväksyttävän rajoilla. Ero ristiintaulukointiin selittyy osaltaan liikunnanohjauksen ja valmennuksen työkokemuksen sekä koulutuksen välisellä kohtalaisella korrelaatiolla ($r = 0,48^{**}$).

Ristiintaulukoinnissa havaittiin lisäksi, että koulutuksen ja liikunnanohjauksen ja valmennuksen työkokemuksen (ohjaus ja valmennusorientaatio) kielteiset yhteydet empaattisuuteen olivat tilastollisesti merkitseviä. Kun vähiten kouluttautuneista joka neljäs koki empaattisuuden vahvuudekseen alakoulun liikunnanopetuksessa, niin eniten kouluttautuneiden ryhmässä sitä ei maininnut yksikään vastanneista ($p < 0,01$). Työkokemuksen ja empaattisuuden kohdalla havaittiin vastaava kielteinen yhteys. Joka neljäs opiskelija, jolla oli vähiten työkokemusta, koki empaattisuuden vahvuudekseen kun vain joka kymmenes eniten kouluttautuneista mainitsi sen vahvuudekseen ($p < 0,01$).

Logistisessa regressioanalyysissä, jossa olivat mukana kaikki tämän osatutkimuksen taustamuuttujat, liikunnanohjaus- ja valmennusorientaatiota kuvaavien muuttujien negatiiviset yhteydet empatiaan koettuna vahvuutena säilyivät tilastollisesti merkitsevinä. Todennäköisyydet mainita empatia koettuna vahvuutena alenivat liikunnanohjauksen ja valmennuksen työkokemuksen ($OR = 0,6$, 95 % CI 0,43–0,93) ja kouluttautumisen ($OR = 0,4$, 95 % CI 0,19–0,96) lisääntymisen myötä.

Liikunnanohjauksen ja valmennuksen työkokemuksen lisääntyminen oli ristiintaulukoinnissa myös yhteydessä siihen, ettei ilmaista suorituspainetta koetuksi vahvuudeksi ($p < 0,01$). Kuitenkin kun kaikki taustamuuttujat sijoitettiin kovariaateiksi logistiseen regressioanalyysiin, niin tämä yhteys ei enää erottunut tilastollisesti merkitsevinä. (Taulukko 8.)

Opetusorientaation yhteydet koettuihin vahvuuksiin

Opetusorientaation havaittiin olevan ristiintaulukoinnin perusteella yhteydessä ainoastaan opetustaitoihin koettuna vahvuutena. Kun joka seitsemäs opiskelija, jolla oli vähiten työkokemusta, koki opetustaidot vahvuudekseen, niin kaksinkertainen osuus eniten liikuntaa opettaneista koki opetustaidot vahvuutenaan ($p < 0,01$). Logistisessa regressioanalyysissä ne eivät kuitenkaan erottuneet tilastollisesti merkitsevinä. Ero analyysien tuloksissa johtuu opetuskokemuksen ja muiden taustamuuttujien keskinäisistä yhteyksistä, jotka logistinen regressioanalyysi huomioi.

Oireellinen yhteys havaittiin myös rohkaisevuuden mainintojen lisääntymiseen opetuskokemuksen lisääntyessä. (Taulukko 8.)

6 Diskussio

6.1 Tulosten yhteenveto ja pohdinta

Ensin tarkastellaan keskeisimpiä tutkimuksessa tehtyjä havaintoja opiskelijoiden hyvän alakoulun liikunnanopetuksen kuvauksista. Seuraavaksi pohditaan heidän käsityksiään käytettyjen taustamuuttujien valossa, joita olivat sukupuolittuneet käytännöt, vapaa-ajan liikuntatausta, koululiikuntamenestys, liikunta-alan koulutautuminen ja työkokemus. Taustamuuttujat nähtiin tässä tutkimuksessa liikunnanopetuksen sosialisatioympäristöinä. Tarkemmin sanottuna oletettiin esimerkiksi aktiivisen vapaa-ajan liikuntataustan poikkeavan sosialisatioympäristönä passiivisesta liikuntataustasta. Yksilö on viettänyt tällöin enemmän aikaa liikuntaharrastusten ja muiden liikuntaa harrastavien parissa. Lisäksi hän on voinut seurata muita opiskelijoita enemmän liikuntatapahtumia ja -kilpailuja eri medioista. Aktiivinen liikuntatausta viestii usein myös vanhempien ja sisarusten myönteistä suhtautumista liikuntaan. Sukupuolittuneet käytännöt kuvaavat puolestaan tyttöjen ja poikien liikuntatoimintaan kohdistuvien erilaisten arvojen, asenteiden, odotusten ja toimintakulttuurien välisiä eroja.

Alakoulun hyvän liikunnanopetuksen tarkastelun jälkeen siirrytään käsittelemään opiskelijoiden koettuja vahvuuksia alakoulun liikunnanopetuksessa. Lopuksi tiivistetään sosialisatioympäristöjen keskeiset yhteydet käsityksiin hyvästä liikunnanopetuksesta ja koetuista vahvuuksista alakoulun liikunnanopetuksessa.

Käsitykset alakoulun hyvästä liikunnanopetuksesta.

Luokanopettajaopiskelijat olivat varsin yksimielisiä keskeisistä alakoulun hyvän liikunnanopetuksen tunnusmerkeistä, joita voi samalla pitää heidän alakoulun liikunnanopetuksen ideaaleinaan. Liikunnanopetuksen tulee selvästikin olla myönteistä, motivoivaa, monipuolista ja kaikki oppilaat osallistavaa.

Opiskelijoiden käsitykset alakoulun hyvästä liikunnanopetuksesta olivat keskeisiltä osiltaan heidän kouluaikojensa perusopetuksen ja lukion opetussuunnitelmien perusteiden hengen mukaisia (LOPS 1994; LOPS 2003; POPS 1984; POPS 1995). Myös Kujalan (2013) mukaan luokanopettajaopiskelijat mainitsevat monipuolisuuden hyvän koululiikunnan piirteenä, nähden sen kuten tässäkin tutkimuksessa, lähinnä useiden eri liikuntalajien kokeiluna. Tutkimuksen tulokset ovat monipuolisuutta lukuun ottamatta samansuuntaisia myös opetushallituksen yhdeksäsluokkalaisille tekemien seuranta-arvioiden kyselyn tulosten kanssa. Niiden mukaan myönteisiä seikkoja koululiikunnassa olivat yhdessä oleminen, kaverit,

jutteleminen, yhteistyö, tutustuminen, ystävällisyys, yritteliäisyys, osallistuminen, kannustaminen, toisten hyväksyminen, auttaminen ja ymmärtäminen. (Huisman, 2004, 83.; Palomäki & Heikinaro-Johansson, 2011, 75–79.)

Keskeisimpänä erona opetussuunnitelman perusteisiin voidaan kuitenkin havaita opiskelijoiden korostaneen voimakkaasti koululiikunnan ilmapiiriä ja toimintatapoja (kasvatusta liikunnan avulla), eikä niinkään sen substanssia (kasvatusta liikuntaan). Kasvatus liikuntaan ja kasvatus liikunnan avulla ovat liikunnan opetuksen keskeisiä päämääriä. Oppiaineen substanssiin (kasvatus liikuntaan) lukeutuvia hyvän alakoulun liikunnanopetuksen laatuksia opiskelevien mukaan olivat monipuolisuus (eri liikuntalajit ja opetusmenetelmät) ja fyysinen suorituskky (liikuntataidot, fyysinen kunto ja terveys),

Vastauksista voidaan päätellä myönteisen ilmapiirin ja kaikkia osallistavan yhteisen toiminnan olevan opiskelijoiden mielestä olennaisempaa kuin se, mitä eksaktit oppisisällöt ovat. Toisaalta varsin yhteneväiset kuvaukset hyvästä liikunnanopetuksesta voivat selittyä yleisesti hyväksytyillä käsityksillä hyvästä koululiikunnasta eikä niinkään henkilökohtaisilla perustelluilla mielipiteillä. Tämä selitys on kuitenkin ristiriidassa viimeisen vuosikymmenen aikana yhteiskunnassa voimistuneen, terveydellisten merkitysten painottamisen kanssa. Siinä korostetaan fyysisen toimintakyvyn kehittämisen merkitystä koululiikunnassa.

Sosialisaatioympäristöjen yhteydet käsityksiin hyvästä liikunnanopetuksesta

Käsitykset hyvästä alakoulun liikunnanopetuksesta olivat niin yksimielisiä, että tässä tutkimuksessa löytyi vain muutamia tilastollisesti merkitseviä yhteyksiä sosiaalisiaatioympäristöjen ja hyvän koululiikunnan kuvausten välillä. Yksimielisyyden perusteella voidaan todeta joko opiskelijoiden olevan taustoiltaan homogeenisiä, tai että hyvästä alakoulun liikunnanopetuksesta vallitsee eräänlainen konsensus yhteiskunnassa tai ainakin opettajankoulutukseen suuntautuvien keskuudessa.

Kuvioon 6 on tiivistetty osatutkimuksissa (II ja III) tehtyjä havaintoja sosiaalisiaatioympäristöjen ja alakoulun hyvän liikunnanopetuksen kuvausten välisistä yhteyksistä. Kuviossa esitetään tilastollisesti merkitsevät ja erityistä mielenkiintoa herättäneet oireelliset havainnot sosiaalisiaatioympäristöjen yhteyksistä hyvän koululiikunnan käsityksiin. Oireellisten havaintojen mielenkiintoisuus nousi kokonaiskuvan hahmottuessa tutkimuksen edetessä. Tuloksista muodostui siten kuva päätrendeistä, jotka eivät vahvasti ilmenneet tilastollisessa analyysissä, mutta jotka koettiin tarpeelliseksi nostaa esiin erityisesti myöhempien jatkotutkimuksien suuntaamista ajatellen.

Kuvion vasemmassa laidassa on esitetty tilastollisesti merkitsevästi ja viitteellisesti alakoulun hyvän liikunnanopetuksen kategorioihin positiivisesti yhteydessä olevat sosialisatioympäristöt. Vastaavasti kuvan oikeassa laidassa ovat negatiiviset yhteydet. Yhteyksien tilastollinen merkitsevyys on osoitettu taustamuuttujan lihavoinnilla. Taustamuuttujat on luokiteltu kuten tulosten esittelyssä käsitteen nimen (esimerkiksi aktiivisuustaso) mukaisessa nousevassa järjestyksessä. Positiiviset yhteydet kuvaavat kyseisessä sosialisatioympäristössä tapahtuvan kasvun lisäävän kyseisen käsityksen yleisyyttä. Esimerkiksi aktiivisuustason lisääntyminen matalasta korkeaan on (oireellisesti) yhteydessä monipuolisuuden alakoulun hyvän liikunnanopetuksen kriteerinä. Negatiiviset yhteydet luetaan vastaavalla tavalla. Esimerkiksi aktiivisuustason lisääntyminen alentaa oppilaslähtöisyyden mainitsemista hyvän alakoulun liikunnanopetuksen kriteerinä.

Tulokset voidaan lukea myös toiseen suuntaan eli esimerkiksi mitä alempi aktiivisuustaso oli, sitä useammin oppilaslähtöisyys mainittiin. Sukupuolta ei kuitenkaan ilmaista jonkin ominaisuuden lisääntymisenä, vaan naiset on esitetty tässä kuviossa omana tyttönä ja naisena elämisen sosialisatioympäristönä.

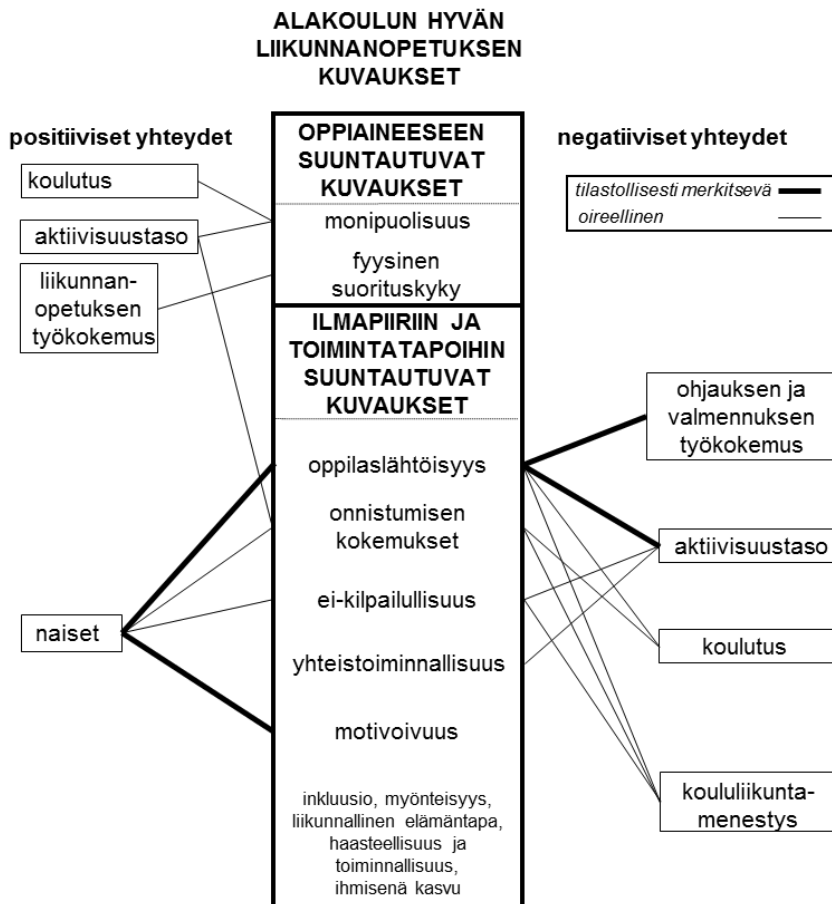
Yhteyksissä havaitut päätrendit

Sosialisatioympäristöjen ja alakoulun hyvän liikunnanopetuksen välisten yhteyksien tarkastelussa on syytä huomioida, että sukupuolittuneita käytäntöjä luokun ottamatta ne oli kategorisoitu kuvaamaan kyseisen sosialisatioympäristön sisäistä kasvu eli siirtymistä alimmasta luokasta kohti ylintä. Tällä pyrittiin kuvaamaan samalla myös liikunnallisen suuntautumisen lisääntymistä.

Tutkimustuloksien kokonaisuuden tarkastelussa havaittiin kaksi erityisen kiinnostavaa päätrendiä, jotka olivat yksittäisiä havaintoja mielenkiintoisempia sekä jatkotutkimusten kannalta merkityksellisiä (kuvio 6).

Kiinnostusta herättivät ensinnäkin oppiaineeseen (monipuolisuus ja fyysinen suorituskky) muodostuneet positiiviset oireelliset yhteydet kohdistuivat oppiaineeseen suuntautuviin kuvauksiin. Tämä tulos tukee aiemmin tehtyjä havaintoja, joiden mukaan liikunnallisesti aktiiviset opiskelijat kokevat hallitsevansa opetuksessa tarvittavaa sisältötietoa (Faulkner & Reeves, 2000; Garrett & Wrench, 2007; Webster ym., 2010). Mikäli opiskelija on liikuntasuuntautunut, on luontevaa, että hän haluaa korostaa liikunnan substanssia. Tätä tukevat myös havainnot, että mikäli opiskelija kokee hallitsevansa sisältötietoa, niin hän rohkenee myös nostaa esiin monipuolisuuden laatukriteerin, koska sisältötieto on tutkimusten mukaan laadukkaan opetuksen tunnusmerkki (Allen, 2003; Darling-Hammond, 2002; Hart, 2005; Mitchell ym., 2005). Fyysinen suorituskky, toisena oppiaineen substanssiin kiinteästi kytkeytyvänä laatukriteerinä, oli puolestaan oireellisesti yhteydessä alakoulun liikunnanopetuksen työkokemuksen määrään, mikä oli tuloksena

mielenkiintoinen. Opetuskokemuksen lisääntyminen näyttäisi siis antavan viitteitä liikunnanopetuksen sisältöjen merkityksen arvostamiselle. Olisiko niin, että opettajasijaisuuksissa on opastettu opetussuunnitelman pohjalta myös opettamaan liikunnan oppisisältöjä, eikä ainoastaan saada tunteja kulumaan? Toisaalta voi olla kyse siitä, että opettajakokemuksen karttuessa tapahtuu myös siirtymää oppilaan ajattelusta kohti opettajan näkökulmaa, työhön liittyvien velvoitteiden tiedostamisen lisääntyessä.



Kuvio 6. Yhteenveto sosialisatioympäristöjen ja alakoulun hyvän liikunnanopetuksen käsitysten yhteyksistä. Yhteenveto perustuu ristiintaulukointeihin.

Yllättävänä voidaan pitää, etteivät liikunta-alan kouluttautuminen sekä ohjauksen ja valmennuksen työkokemus olleet yhteydessä fyysisen suorituskyyvyn mainitsemiseen hyvän liikunnanopetuksen laatukriteerinä. Sillä fyysisen suorituskyyvyn kategoria muodostui liikuntataitojen, fyysisen kunnon ja terveyden edistämi-

sen maininnoista. Niitä voidaan pitää keskeisinä liikunnanohjauksessa ja valmennuksessa. Yhtenä selityksenä saattaa olla se, että osa vastaajista on ehkä määritellyt alakoulun hyvän liikunnanopetuksen ylimalkaisesti käyttämällä monipuolisen liikunnanopetuksen käsitettä. Osa vastaajista on puolestaan voinut pyrkiä kuvailemaan tarkemmin liikuntataitojen, fyysisen kunnon ja terveyden edistämistä.

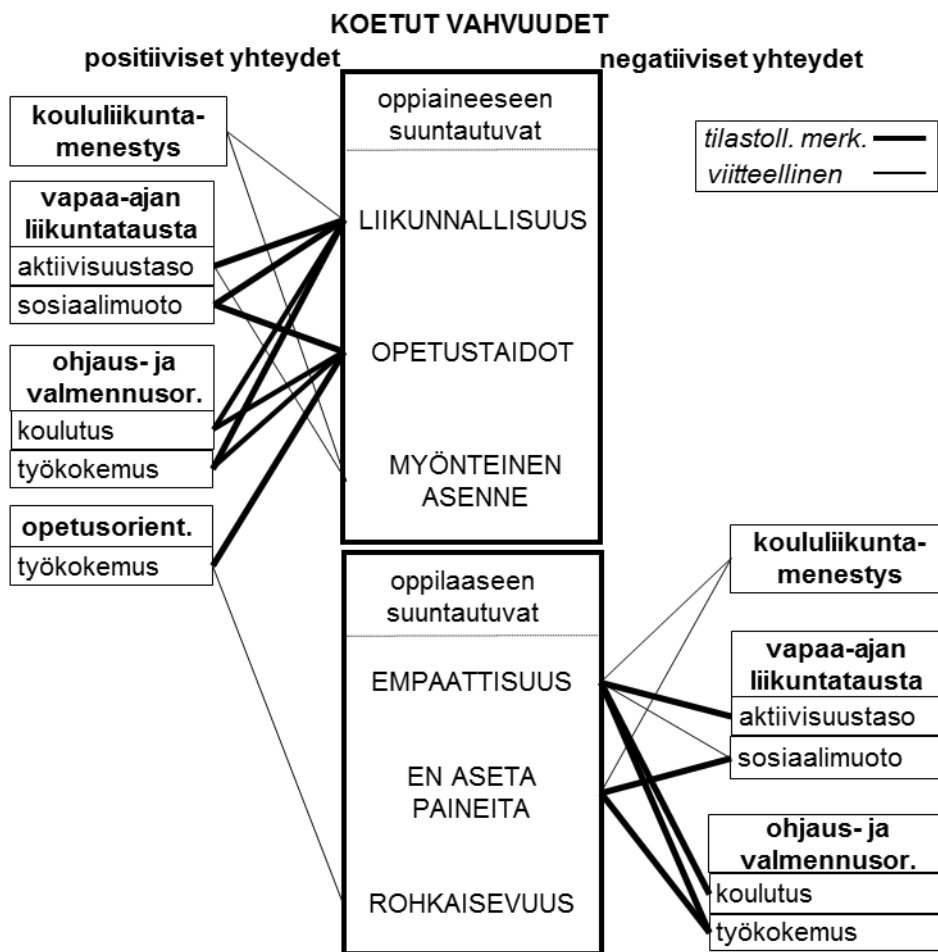
Toisena keskeisenä trendinä kiinnitettiin huomiota liikuntasuuntautuneiden sosiaalisuusympäristöjen ja hyvän liikunnanopetuksen ilmapiiriin ja toimintatapoihin suuntautuvien kategorioiden välisiin tilastollisesti merkitseviin ja oireellisiin negatiivisiin yhteyksiin. Herää aiheellinen kysymys siitä, rakentuvatko opiskelijoiden käsitykset hyvästä liikunnanopetuksesta kaksisuuntaisesti. Toisaalta liikuntasuuntautuneet sosiaalisuusympäristöt suuntaavat oireellisesti opiskelijoiden käsitysten painopistettä liikunnanopetukseen oppiaineena. Vastaavasti liikuntaan spesialisoituminen näyttäisi vähentävän opiskelijoiden kiinnostusta huomioida ilmapiiriin ja toimintatapoihin sisältyviä oppilaiden tarpeita liikunnanopetuksessa. Käänteisesti tulkittuna havaitaan, että liikunnallisesti vaatimattomampi tausta näyttäisi suuntaavan opiskelijoiden näkemyksiä kohti liikunnanopetuksen ilmapiiriä ja toimintatapoja. (Kuvio 6.)

Tulokset ovat samansuuntaisia havaintojen kanssa, joiden mukaan kielteiset koululiikuntakokemukset yhdistyvät psyykkisten tavoitteiden korostamiseen ja myönteiset kokemukset fyysisten tavoitteiden korostamiseen (Penttinen, 2003, 83). Aikaisemmat tutkimustulokset (esimerkiksi Mitchell ym., 2005) antavat myös viitteitä siitä, että liikunnallisen suuntautuneisuuden ja menestyksen lisääntyminen liittyy painopisteen siirtämiseen pois opetuksen ilmapiiristä ja toimintatavoista. Tämän väitöstutkimuksen tulokset ovat myös linjassa havaintoihin, joiden mukaan kielteiset koululiikuntakokemukset saattavat yhdistyä pyrkimykseen välttää kielteisiä toimintamalleja liikuntatunneilla ja toisaalta lisätä opettajan sensitiivisyyttä havainnoida ja tunnistaa liikunnallisesti heikompien tarpeita (Allen, 2003; Allen, 2005; Morgan & Hansen, 2008). Aktiivisen ja menestyksekkään taustan on lisäksi havaittu jopa erkaannuttavan oppilaista, jotka eivät ole liikunnasta kiinnostuneita (Rich, 2004).

Koetut vahvuudet alakoulun liikunnanopetuksessa

Sosiaalisuusympäristöt olivat selkeämmin yhteydessä koettuihin vahvuuksiin kuin käsityksiin alakoulun hyvästä liikunnanopetuksesta. Kuviossa 7 on esitetty keskeiset sosiaalisuusympäristöjen ja koettujen vahvuuksien väliset tilastollisesti merkitsevät ja viitteelliset yhteydet. Koettujen vahvuuksien rakentuminen erilaisissa sosiaalisuusympäristöissä hahmottui kahden keskeisen trendin ympärille, samoin kuten käsitykset alakoulun hyvästä liikunnanopetuksesta.

Ensinnäkin liikunnallinen suuntautuneisuus ja menestys ennen luokanopetta-
jaopintoja näyttäisivät tämän tutkimuksen valossa yhdistyvän opiskelijoiden ko-
ettuihin vahvuuksiin erityisesti oppiaineen suuntaan. Enemmän kouluttautuneet,
ohjaus- ja valmennuskokemusta omaavat, liikuntataustaltaan aktiivit sekä jouk-
kueliikuntaa harrastaneet kokivat liikunnallisuuden vahvuudekseen alakoulun lii-
kunnanopetuksessa. Aktiivista liikuntataustaa lukuun ottamatta kaikki edellä mai-
nitut sekä enemmän liikunnan opetuskokemusta omaavat kokivat myös opetustai-
dot vahvuudekseen. Liikunnallisesti aktiiviset hakeutuvat todennäköisemmin
myös toimimaan ohjaus- ja valmennustehtävissä ja hankkivat siihen tarjolla ole-
vaa koulutusta.



Kuvio 7. Yhteenveto sosialisatioympäristöjen ja koettujen alakoulun liikunnanopetuksen vahvuuk-
sien välisistä yhteyksistä. Yhteenveto perustuu ristiintaulukointeihin.

Mielenkiintoista oli, ettei liikunnan harrastaminen itsessään ei siis näytä lisäävän koettuja opetustaitoja, vaan sen vaikutukset ovat ilmeisesti välilliset. Vaikutusten välillisyyttä huomioiden tulokset ovat linjassa havaintojen kanssa, joiden mukaan substanssin hallitseminen ilmeni myös koettuina opetustaitoina (Penttinen, 2001, 77–79). Vapaa-ajan liikuntataustan aktiivisuustason yhteys liikunnallisuuden kokemukseen vahvuutena on linjassa aikaisempien tutkimusten tulosten kanssa ja selittyy monilta osin koetun fyysisen pätevyyden kautta (Faulkner & Reeves, 2000; Garrett & Wrench, 2007; Webster ym., 2010). Aktiivinen liikunta on kehittänyt liikuntataitoja, -tietoja ja fyysistä kuntoa, jotka kytkeytyvät liikunnan sisältötietoon. Koulutus ja työkokemus ohjauksessa ja valmennuksessa ovat luonnollisesti myös vahvistaneet koettua liikunnallista pätevyyttä sekä opetustaitoja. Sisältötiedon omaksumisen onkin aiemmissa tutkimuksissa havaittu parantavan opetuksen laatua (Allen, 2003; Darling-Hammond, 2002; Hart, 2005; Mitchell ym., 2005).

Opetusorientaatio poikkesi muusta liikuntataustasta. Opetusorientaatiota mittaavan liikunnanopetuksen työkokemuksen lisääntyminen yhdistyi positiivisesti pelkästään opetustaitojen, muttei liikunnallisuuden kategoriaan. Tulos antaa viitteitä siitä että opetusorientaatio rakentaa koettuja vahvuuksia vapaa-ajan liikuntataustasta ja ohjaus- ja valmennusorientaatiosta poikkeavalla tavalla.

Sosiaalimuodon positiivista yhteyttä liikunnallisuuden ja opetustaitojen kokeamiseen vahvuuksina voidaan pyrkiä selittämään muun muassa koululiikunnan oppisisällöillä. Koululiikunta on painotetusti ryhmä- ja joukkueliikuntaa, jossa varsinkin poikien opetuksessa joukkuepallopelien osuus on hyvin keskeinen (Huisman, 2004, 97; Palomäki & Heikinaro-Johansson, 2011, 85–87). Pojat pelaavat paljon pallopelejä myös vapaa-aikana, mutta tyttöjen liikuntaharrastus on yksilölajikeskeisempää (Kansallinen liikuntatutkimus, 2010, 7–8). Mikäli opiskelijalla on joukkueliikuntatausta, hän voi luonnollisesti kokea siihen pohjautuvat tiedot ja taidot omiksi vahvuuksikseen liikunnanopetuksessa. Joukkueliikunnan yhteys myös opetustaitoihin koettuna vahvuutena selittyyneen pääosin myös edellä mainituilla argumenteilla. Urheiluseuroissa opetetaan ja harjoitellaan liikuntataitoja, joten henkilökohtaisten liikuntataitojen kehittymisen lisäksi opiskelijalle on muodostunut tämän oppipoika-ajan perusteella myös käsitys opettamisesta. Tämä osaaminen ilmeisesti on opiskelijoiden mielestä siirrettävissä myös koululiikuntaan. Nämä havainnot ovat samansuuntaisia tulosten kanssa, joiden mukaan aktiivinen liikuntatausta ja siihen yhdistyvä substanssin hallinta lisäävät luottamusta omaan liikunnallisuuteen ja opetustaitoihin. (Penttinen, 2001, 77–79)

Toisena trendinä yhteenvedossa havaittiin taustamuuttujina toimivien sosiaalisuoriutumisympäristöjen olevan negatiivisesti yhteydessä oppilaaseen suuntautuviin koettuihin vahvuuksiin. Etenkin empaattisuus ja en aseta paineita -kategorioita mainittiin yleisesti harvemmin, mikäli opiskelijat olivat kasvaneet liikunnallisesti

edistyneissä sosiaalisuoriutumisympäristöissä. Esimerkiksi opiskelijat, jotka olivat menestyneet koululiikunnassa, olivat liikuntataustaltaan aktiivisia, kouluttautuneita, ja joilla oli enemmän työkokemusta ohjauksessa ja valmennuksessa, mainitsivat muita ryhmiä harvemmin empaattisuuden kokemanaan vahvuutena. Kun yhteyksiä tulkitaan käänteisesti, voidaan todeta opiskelijoiden, joilla on vähemmän liikuntaan suuntautunut elämänhistoria, korostavan useammin oppilaaseen suuntautuvia vahvuuksia. Tätä voidaan pitää luonnollisena valintana silloin kun erityisiä oppiaineeseen suuntautuvia vahvuuksia ei koeta olevan.

Tässä yhteydessä on kuitenkin perusteltua pohtia myös opiskelijoiden vastausstrategioita. Opiskelijan on helppo mainita vahvuuksiaan, mikäli hänellä on aktiivinen, monipuolinen ja menestyksekkäs liikuntatausta. Mikäli tilanne onkin päinvastainen, eikä liikuntaosaamista tai -historiaa juurikaan ole, niin liikunnanopetuksen substanssiin liittyviä koettuja vahvuuksia on vaikea löytää. Tällöin on luonnollista mainita niitä kompensoivia seikkoja. Ihmiselle on tyypillistä toimia niillä keinoilla, jotka hänellä on käytettävissään. Toisaalta, mikäli on kokenut monien ongelmien johtuvan opettajan vuorovaikutustaitojen ja sensitiivisyyden puutteesta, niin oppilaaseen suuntautuvien vahvuuksien mainitseminen on erittäin perusteltua ja tärkeää. On myös syytä huomioda, että luetellessaan kokemiaan vahvuuksia, opiskelija on maininnut ensimmäiseksi mieleen tulevia seikkoja. Tämä ei siten tarkoita, että mainitsematta jääneet kategoriat olisivat hänen heikkouksiin. Siksi negatiivisia yhteyksiä ei tule tulkita kielteisinä. Tämän tutkimuksen tulokset antavat kuitenkin tietoa, mitkä vahvuudet ovat opiskelijan mielestä keskeisiä.

Aineistosta tehtyjen havaintojen perusteella muodostui kokonaiskuva, että koetut vahvuudet näyttäisivät rakentuvan kaksisuuntaisesti. Opettajankoulutusta edeltävä aika liikunnallisesti aktiivisissa ja menestyksekkäissä ja joukkueliikuntaan suuntautuneissa sosiaalisuoriutumisympäristöissä näytti suuntaavaan opiskelijoiden koettuja vahvuuksia oppiaineen suuntaan. Vastaavasti vähemmän liikuntaan suuntautuneiden ja siinä heikommin menestyneiden kokemukset ja havainnot näyttivät sosiaalistavan luottamaan enemmän oppilaaseen suuntautuviin vahvuuksiin.

6.2 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen reliabiliteetilla viitataan sen toistettavuuteen. Tällä tarkoitetaan sitä, että samoja mittareita käyttäen, vastaavalla koehenkilöryhmällä ja vastaavassa kontekstissa suoritetulla tutkimuksella päädytään vastaavanlaisiin tuloksiin (Cohen ym., 2007, 146; Metsämuuronen, 2009, 74). Tässä tutkimuksessa oli mukana neljä vuosikurssia luokanopettajaopiskelijoita, joiden vastaukset yhdistettiin tilastollisissa tarkasteluissa. Vuosikurssien erilaiset valintaperusteet voisivat alentaa

tutkimuksen reliabiliteettia. Opiskelijavalinnat suoritettiin kuitenkin vuosittain samoilla kriteereillä, joten koehenkilöryhmät olivat lähtökohdiltaan vastaavia. Koehenkilöryhmien taustamuuttujien vastaavuutta ja vastauskertojen yhdenmukaisuutta arvioitiin vertailemalla niitä vuosikursseittain yksisuuntaisella varianssi-analyysillä. Mikäli ryhmien välisiä eroja havaittiin, suoritettiin Tukeyn B post hoc -testi. Tilastollisen tarkastelun kannalta merkitseviä eroja ei kuitenkaan havaittu.

Kyselyn konteksti oli myös vastaava, sillä kaikki vastaajat olivat luokanopettajaopiskelijoita, jotka vastasivat verkkokyselyyn samassa opintojen vaiheessa, eli ennen ensimmäistä liikunnan didaktiikan opintojaksoa. Kyselystä tiedotettiin ja vastaamisesta muistutettiin kaikille samalla tavalla. Myös vastausohjeisto oli kaikille sama. Tutkimuksen voidaan katsoa koehenkilöiden ja kontekstin vastaavuuk-sien osalta olevan reliaabeli.

Vapaa-ajan liikuntataustan luokittelun reliaabeliutta varmennettiin asiantuntijan tekemällä rinnakkaisluokittelulla, johon poimittiin satunnaisesti neljäsosa kaikista vastauksista eli yhteensä 95 vastausta. Vapaa-ajan liikuntataustan sosiaali-muodon luokitusten yhtenevyys oli 91 % ja aktiivisuustason kohdalla 95 %, joita voidaan pitää tasoltaan hyvinä.

Tutkimuksen validiteetilla puolestaan tarkoitetaan, että käytetyt tutkimusmenetelmät ja mittarit ovat mitanneet sitä mitä olikin tarkoitus mitata (Cohen ym., 2007; Hirsjärvi, Remes, & Sajavaara, 2009; Hirsjärvi ym., 2009; Metsämuuronen, 2009). Validiteetin ei katsota olevan koskaan täydellistä, mutta tutkijan tulee maksimoida tutkimuksen validiteettia pyrkimällä välttämään sitä uhkaavia tekijöitä (Cohen ym., 2007, 133). Tutkimuksen sisäisen luotettavuuden varmistamiseksi tehtiin seuraavia Cohenin ja muiden (2007, 144–145) esittämiä toimenpiteitä. Avoimiin kysymyksiin antamista tekstimuotoisista vastauksista muodostettiin sisällön analyysin menetelmin luokituksia, joita puolestaan käytettiin määrällisissä tilastollisissa analyyseissä. Tulosten tulkinnessa pyrittiin huomioimaan luokituksen kuvaamaa informaatiota tiukkaa tilastollista merkitsevyyttä laajemmin, jotta kokonaiskuvasta muodostuisi aineistoa kunnioittavaa.

Tutkimuksen yhtenä keskeisenä tavoitteena oli saada opiskelijoilta mahdollisimman autenttista, akkulturaatiivisesti muodostunutta tietoa heidän käsityksistään. Tämän suhteen sisäistä validiteettia varmistettiin jo tutkimuksen suunnitteluvaiheessa ajoittamalla kysely ennen ensimmäistä opettajankoulutukseen kuuluvaa liikunnan didaktiikan opintojaksoa. On kuitenkin syytä huomioida, että opiskelijoiden opettajankoulutus oli alkanut jo lukukautta aiemmin. Vaikka liikunnan didaktiikan opinnot eivät olleet vielä vaikuttaneet heidän käsityksiinsä, on mahdollista, että muut opinnot ovat jo muokanneet ajattelua.

Tutkimuksessa käytettyjen avointen kysymysten käyttö nähtiin hyvänä keinona saada autenttista tietoa, sillä ne eivät asettaneet mitään ehtoja tai valmiita

luokituksia, jotka olisivat voineet ohjata opiskelijoita vastaamaan omasta ajattelustaan poiketen. Koska opiskelijat olivat vasta opintojensa alussa, opetukseen liittyvien spesifien käsitteiden käyttö kysymyksissä olisi voinut aiheuttaa väärinymmärryksiä.

Verkkokyselyn alkutekstistä tuli myös ilmi, että kyselyn laatija on saman opettajankoulutuslaitoksen liikunnan didaktiikan lehtori. Kyselyn suorittaja ei kuitenkaan toiminut opettajana kyseisellä opintojaksolla. Kuitenkin tieto siitä, että kyselyn suorittaja toimii mahdollisesti heidän opettajanaan myöhemmissä opintojen vaiheissa, on saattanut vaikuttaa vastauksikäyttäytymiseen.

Opiskelijoita pyydettiin eettisistä suosituksista poiketen vastaamaan kyselyyn omalla nimellään. Nimeä kysyttiin, koska se mahdollisti aineiston liittämisen mahdollisiin seurantatutkimuksiin. Kyselyn alkutekstissä kerrottiin, ettei yksityisiä henkilöitä käsitellä tunnistettavasti. On kuitenkin mahdollista, että omalla nimellä vastaaminen on saattanut vaikuttaa joidenkin vastauksiin niin, että he ovat pyrkineet antamaan itsestään todellisuutta myönteisemmän kuvan miellyttääkseen tutkimuksen tekijää ja vaikuttaakseen opintojakson arvosanaan.

Kyselyn vastausprosentti oli korkea, mikä myös lisää tutkimuksen luotettavuutta. Vastaamisprosenttia ovat saattaneet parantaa kyselylomakkeen alkutekstissä olleet perustelut, että vastaaminen auttaa kehittämään opintoja sekä kehittämään vastaajan liikunnanopettajuutta. Lisäksi vastaamisesta muistutettiin kahdesti sähköpostitse kyselyyn vastaamisesta. Edellä mainittujen seikkojen avulla pyrittiin lisäämään opiskelijoiden motivaatiota vastata kyselyyn.

Tässä tutkimuksessa käytetty aineisto oli osa laajaa opintojen alussa esitettyä verkkokyselyä. Koettuja vahvuuksia kartoittava avoin kysymys sijoittui kyselyn puoliväliin ja hyvän alakoulun liikunnanopetuksen kuvaus kyselyn loppuun. Tällöin hyvän alakoulun liikunnanopetuksen kuvaaminen on voinut saada vaikutteita aikaisemmista kysymyksistä ja toisaalta vastaajat saattoivat jo olla uupuneita vastaamiseen. Näiden tekijöiden vaikutuksia kyselyn luotettavuuteen on vaikea arvioida. Toisaalta kaikki vastaajat olivat samassa asemassa, mikäli he oletuksen mukaisesti vastasivat kysymyksiin niiden numerojärjestyksessä.

Tutkimuksen ulkoisella validiteetilla tarkoitetaan sen yleistettävyyttä (Cohen ym., 2007, 136; Metsämuuronen, 2009, 65). Tämän tutkimuksen tutkimusjoukoksi valittiin kaikki Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen ensimmäisen vuosikurssin opiskelijat neljän lukuvuoden ajalta. Valtaosa (83 %) perusjoukosta vastasi esitettyyn kyselyyn. Siinä mielessä kyseessä on kokonaistutkimus, jolloin tehdyt havainnot voidaan sellaisenaan hyväksyä kuvaamaan Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opiskelijoiden liikuntakäyttäytymisen taustoja, sekä niiden yhteyksiä käsityksiin hyvästä koululiikunnasta ja koetuista vahvuuksista alakoulun liikunnanopetuksessa. Tuloksia ei voi suoraan yleistää perusjoukkoon eli kaikkiin suomalaisiin luokanopettajaopiskelijoihin, koska aineisto

on kokonaisuudessaan kerätty yhdestä opettajankoulutusyksiköstä. Yleistettävyyys suomalaisiin luokanopettajaopiskelijoihin voidaan kuitenkin varauksella laittaa ehdolle, sillä luokanopettajakoulutukseen hakeutuvat monelta osin samantyyppiset nuoret. Myös naisopiskelijoiden merkittävästi suurempi määrä opintonsa aloittavien keskuudessa on tyypillistä eri opettajankoulutusyksiköissä.

Tutkimuksen eettisinä periaatteina tukeuduttiin tutkimuseettisen neuvottelukunnan vuonna 2012 julkaisemaan hyvän tieteellisen käytännön ohjeistoon. Tutkimuksessa on noudatettu tiedeyhteisön tunnustamia toimintatapoja ja pyritty huolellisuuteen tutkimuksen eri vaiheissa. Aineistoa kerättyäessä ovat vastaajat olleet selvillä kyselyn tarkoituksesta. Tulosten tallentamisessa, esittämisessä sekä arvioinnissa on myös pyritty tarkkuuteen, avoimuuteen ja vastuullisuuteen. Muiden tutkijoiden ja käytettyjen lähteiden kohdalla on myös tinkimättömästi pyritty huolellisuuteen ja tarkkuuteen kunnioittaen heidän tekemäänsä työtä. Osatutkimuksien ja siten myös tutkimusprosessin etenemisen asianmukaisuus on tarkistettu ennen kaikkea yksittäisten julkaisujen tieteellisen vertaisarvioinnin keinoin. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2013, 6.)

6.3 Tulosten hyödynnettävyys ja jatkotutkimusten suuntaaminen

Tutkimuksen tarkoituksena oli ensinnäkin selvittää luokanopettajaopiskelijoiden vapaa-ajan liikuntataustaa ja koululiikunta menestystä sekä käsityksiä alakoulun hyvästä liikunnanopetuksesta ja koetuista vahvuuksista liikunnanopetuksessa. Taustat nähtiin liikunnanopetuksen sosialisatioympäristöinä. Toiseksi tutkittiin sosialisatioympäristöjen yhteyksiä käsityksiin hyvästä liikunnanopetuksesta ja koetuista vahvuuksista liikunnanopetuksessa.

Tutkimusaihe oli merkityksellinen, koska erilaiset sosialisatioympäristöt vaikuttavat opiskelijoiden tapaan valikoida ja omaksua tai olla omaksumatta opettajakoulutuksessa annettavaa informaatiota ja tapoihin toimia myöhemmin liikuntaa opettavina opettajina (Bandura, 1977; Kagan, 1992b; Matanin & Collier, 2003). Klemola (2009, 62) korostaa oman kokemusmaailman tärkeyttä, sillä se toimii ikään kuin perustana oppimiselle, mikäli opiskeltavat asiat koetaan sen pohjalta mielekkäiksi ja tärkeiksi. Banduran havaintoja soveltaen yksilö valitsee jo opiskelijana ja myöhemmin opettajana tehtäviä, jotka he kokevat hallitsevansa ja vastaavasti välttelee vaikeaksi tai hankalaksi kokemiaan tehtäviä (Bandura, 1986, 393–395). Kaganin (1992b) mukaan käsitysten ja niiden syntyminen ymmärtäminen on keskeistä koulutettaessa hyviä opettajia.

Tästä tutkimuksesta saatavan tiedon perusteella on mahdollista kehittää luokanopettajakoulutuksen liikunnan didaktiikan opetussuunnitelmia ja -menetelmiä,

jotta opiskelijoiden erilaiset liikuntataustat tulevat huomioiduiksi jo opintojen alkuvaiheessa. Olennaista on saada myös opiskelijat tietoisiksi hänelle muodostuneista käsityksistä ja niiden mahdollisista yhteyksistä liikunnanopetukseen esimerkiksi arvojen ja toimintamallien osalta. Muodostuneita käsityksiä tulee tarvittaessa purkaa ja rekonstruoida, jotta omia käsityksiä ei siirrettäisi oppilaille sellaiseen (Kagan, 1992a). Pyrkimyksenä on siten ohjata opiskelijoita kohti uudistavan liikunnanopetuksen käytäntöjä sen sijaan että toistettaisiin vanhoja malleja koululiikunnasta.

Tämä tutkimus antoi monia jatkotutkimusten aiheita. Keskeisimpänä nostetaan esiin tarve suunnata tutkimusta tässä tutkimuksessa havaittujen trendien pohjalta. Kysymys miten opiskelijan arvot, asenteet ja toimintamallit ovat rakentuneet erilaisissa sosiaalisuuympäristöissä saattaa johtaa painotuseroihin opettajan työssä. Varsinkin seuranta tutkimukset ovat ensiarvoisen tärkeitä, jotta opettajankoulutusta edeltävän sekä sen aikaisen akkulturaation vaikutuksia liikuntaa opettavaksi opettajaksi sosiaalistumiseen uran eri vaiheissa voidaan dokumentoida entistä tarkemmin erityisesti suomalaisessa kontekstissa. Liikuntaa opettavaksi opettajaksi kehittymisen tarkemmassa analyysissä on myös syytä kytkeä opettajan pedagoginen ajattelu hänen pedagogisiin ja didaktisiin toimintatapoihinsa.

Minkälaista opettajuutta tuottaa esimerkiksi vahvasti oppiaineeseen – entä vahvasti oppilaaseen tai opetuksen ilmapiiriin ja toimintatapoihin suuntautuvat käsitykset ja vahvuudet? Heikinaro-Johansson ja Hirvensalo tulkitsevat uusimpien opetussuunnitelmien perusteiden konstruktivistista oppimiskäsitystä opettajan toiminnassa niin, että opettajan rooli on muuttumassa oppilaan oppimisprosessin ohjaajaksi ja oppimisympäristön suunnittelijaksi. Tällöin opettajan vuorovaikutustaidot ja oppilaantuntemus tulevat entistäkin tärkeämmiksi. (Heikinaro-Johansson & Hirvensalo, 2007.) Oppiaineen substanssin merkityksen tulee yhdistyä laadukkaassa liikunnanopetuksessa opetuksen myönteiseen ilmapiiriin ja tarkoituksenmukaisiin toimintatapoihin niin, että kunkin oppilaan tarpeet tulevat mahdollisimman hyvin huomioiduiksi. Tämä on iso haaste opettajankoulutukselle. Haaste tulee ottaa vakavasti, jotta tulevat liikuntaa opettavat opettajat pystyisivät tukemaan omalla panoksellaan tehokkaasti ja laadukkaasti oppilaidensa liikunnallisen elämäntavan muodostumista.

Lähteet

- AIESEP. (2014). AIESEP position statement on physical education teacher education. Retrieved from <http://aiesep.org/wp-content/uploads/2014/11/2014-AIESEP-Position-Statement-on-Physical-Education-Teacher-Education.pdf>
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179–211.
- Allen, M. (2003). *Eight questions on teacher preparation: What does the research say? A summary of the findings*. Denver, CO: Education Commission of the States.
- Allen, M. (2005). *Eight questions on teacher recruitment and retention: What does the research say?* Denver, CO: Education Commission of the States.
- Andrew, R. K. (2014). The socialization of teachers in physical education: Review and recommendations for future works. *Kinesiology Review*, 2014, 3(2), 113–134.
- Antikainen, A., Rinne, R., & Koski, L. (2013). *Kasvatussosiologia*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- APA (2011). Definition of Terms: Sex, Gender, Gender Identity, Sexual Orientation: The Guidelines for Psychological Practice with Lesbian, Gay, and Bisexual Clients, adopted by the APA (American Psychological Association) Council of Representatives from February 18-20, 2011. Retrieved February 24, 2016 from: <https://www.apa.org/pi/lgbt/resources/sexuality-definitions.pdf>.
- Ary, D., Jacobs, L. C., & Sorensen, C. (2010). *Introduction to research in education*. Wadsworth, CA, USA: Cengage Learning.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action. A social cognitive theory*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1966). *The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge*. Harmondsworth: Penguin.
- Berliner, D. C. (1986). In pursuit of the expert pedagogue. *Educational Researcher*, 15(7), 5–13.
- Berry, J. W. (2007). Acculturation. In J.E. Grusec, & P.D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization* (pp. 543–558). New York: The Guilford Press.
- Bogdan, R., & Taylor, S. J. (1975). *Introduction to qualitative research methods: A phenomenological approach to the social sciences*. New York: Wiley.
- Brown, D. (2005). An economy of gendered practices? Learning to teach physical education from the perspective of Pierre Bourdieu's embodied sociology. *Sport, Education and Society*, 10(1), 3–23.

- Bukowski, W. M., Brendgen, M., & Vitaro, F. (2006). Peers and socialization. In J.E. Grusec & P.D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research* (pp. 354–381).
- Bullough, R. (1997). Becoming a teacher: Self and the social location of teacher education. In B. Biddle, T. Good & I. Goodson (Eds.), *International handbook of teachers and teaching* (pp. 79–134). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Burrell, G., & Morgan, G. (1979). *Sociological paradigms and organizational analysis*. London: Heinemann.
- Calderhead, J., & Robson, M. (1991). Images of teaching: Student teachers' early conceptions of classroom practice. *Teaching and Teacher Education*, 7(1), 1–8.
- Callea, M. B., Spittle, M., O'Meara, J., & Casey, M. (2008). Primary school teacher perceived self-efficacy to teach fundamental motor skills. *Research in Education*, (79), 67–75.
- Capel, S., & Katene, W. (2000). Secondary PGCE PE students' perceptions of their subject knowledge. *European Physical Education Review*, 6(1), 46–70.
- Carney, C., & Chedzoy, S. (1998). Primary student teacher prior experiences and their relationship to estimated competence to teach the national curriculum for physical education. *Sport, Education and Society*, 1998, 3(1), 19–36.
- Charon, J. M. (2007). *Symbolic interactionism: An introduction, an interpretation, an integration*. Upper Saddle River, N.J: Pearson Education.
- Chedzoy, S. (2000). Students' perceived competence to teach physical education to children aged 7 to 11 years in England. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 5(1), 104–127.
- Chen, W., Hendricks, K., & Archibald, K. (2011). Assessing pre-service teachers' quality teaching practices. *Educational Research & Evaluation*, 17(1), 13–32.
- Chinn, C. A., & Brewer, W. F. (1993). The role of anomalous data in knowledge acquisition: A theoretical framework and implications for science instruction. *Review of Educational Research*, 63(1), 1–49.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155–159.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. London: Routledge.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Curtner-Smith, M. D. (2001). The occupational socialization of a first-year physical education teacher with a teaching orientation. *Sport, Education & Society*, 6(1), 81–105.
- Curtner-Smith, M. D., & Meek, G. A. (2000). Teachers' value orientations and their compatibility with the national curriculum for physical education. *European Physical Education Review*, 6(1), 27–45.
- Danziger, K. (1971). *Socialization*. Baltimore: MD: Penguin Books.
- Darling-Hammond, L. (2002). Defining "highly qualified teachers": What does "scientifically-based research" actually tell us? *Educational Researcher*, 31(13), 13–25.

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). Commentaries on "the 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior". *Psychological Inquiry*, 11(4), 269–318.
- DeCorby, K., Halas, J., Dixon, S., Wintrup, L., & Janzen, H. (2005). Classroom teachers and the challenges of delivering quality physical education. *Journal of Educational Research*, 98(4), 208–220.
- Doolittle, S. A., Dodds, P., & Placek, J. H. (1993). Persistence of beliefs about teaching during formal training of preservice teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 12(4), 355–365.
- Dubow, E. F., Rowell, H., & Greenwood, D. (2007). Media and youth socialization. In J. E. Grusec, & P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research* (pp. 404–430) The Guilford Press.
- Eskola, J. (2001). Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen tutkimuksen analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola, & R. Valli (toim.), *Ikku-noita tutkimusmetodeihin II*. (s. 133–157). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Faulkner, G., & Reeves, C. (2000). Primary school student teachers' physical self-perceptions and attitudes toward teaching physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 19(3), 311–324.
- Faulkner, G., Reeves, C., & Chedzoy, S. (2004). Nonspecialist, preservice primary-school teachers: Predicting intentions to teach physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 2004, 23(3), 200–215.
- Feiman-Nemser, S., & Remillard, J. (1996). Perspectives on learning to teach. In F. Murray (Ed.), *The teacher educator's handbook: Building a knowledge base for the preparation of teachers*. (pp. 63–91). San Francisco: Jossey Bass.
- Fenstermacher, G. D., & Richardson, V. (2005). On making determinations of quality in teaching. *Teachers College Record*, 107(1), 186–213.
- Ferguson, C. J. (2009). An effect size primer: A guide for clinicians and researchers. *Professional Psychology: Research & Practice*, 40(5), 532–538.
- Flores, M., Assunção. (2001). Person and context in becoming a new teacher. *Journal of Education for Teaching*, 2001, 27(2), 135–148.
- Fuller, F. F., & Brown, O. H. (1975). Becoming a teacher. In Ryan, K. (Ed.), *Yearbook of the national society for the study of education*. 74:2, teacher education (pp. 25–52). Chicago: University of Chicago Press.
- Gage, N. L. (2009). *A conception of teaching*. New York: Springer.
- Garrett, R., & Wrench, A. (2007). Physical experiences: Primary student teachers' conceptions of sport and physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 12(1), 23–42.
- Green, K. (2002). Physical education teachers in their figurations: A sociological analysis of everyday 'philosophies'. *Sport, Education & Society*, 7(1), 65–83.
- Griffiths, L. (1998). Humour as resistance to professional dominance in community mental health teams. *Sociology of Health & Illness*, 20(6), 874–895.
- Grusec, J. E., & Hastings, P. (Eds.). (2007). *Handbook of socialization: Theory and research*. New York, NY, USA: Guilford Press.
- Handel, G., Cahill, S., & Elkin, F. (2007). *Children and society: The sociology of children and childhood socialization*. New York: Oxford University Press.

- Hart, M. A. (2005). Influence of a physical education methods course on elementary education majors' knowledge of fundamental movement skills. *Physical Educator*, 62(4) 198–204.
- Hauhia, M. (2015). Sanomalehti kasvattajana. *Aikuiskasvatus* 45(3), 177–188.
- Heikinaro-Johansson, P., & Hirvensalo, M. (2007). Liikunnanopetuksen suunnittelu. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.), *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan* (s. 94–113). Helsinki: Werner Söderström.
- Heikinaro-Johansson, P., Tammelin, T., Palomäki, S., Lyyra, N. & Haapala, H. 2015. Laadukas liikunnanopetus on osa aktiivista ja viihtyisää koulupäivää. *Liikunta & Tiede* 50 (2–3), 70–74.
- Helkama, K., Myllyniemi, R., & Liebkind, K. (2001). *Johdatus sosiaalipsykologiaan*. Helsinki: Edita.
- Hellison, D. (1985). *Goals and strategies for teaching physical education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Hollander, J. A., & Einwohner, R. L. (2004). Conceptualizing resistance. *Sociological Forum*, 19(4), 533–554.
- Huisman, T. (2004). *Liikunnan arviointi peruskoulussa 2003: Yhdeksäsluokkalaisten kunto, liikunta-aktiivisuus ja koululiikuntaan asennoituminen*. Helsinki: Opetushallitus.
- Huotari, P. & Palomäki S. 2015. Nuorten kunto ja toimintakyky: Mistä lääkkeit kuntoerojen kasvun hillitsemiseen? *Liikunta & Tiede* 52 (1), 4–9.
- Hutchinson, G. E. (1993). Prospective teachers' perspectives on teaching physical education: An interview study on the recruitment phase of teacher socialization. *Journal of Teaching in Physical Education*, 12(4), 344–354.
- Itkonen, H. (2013). Nuorisokulttuuri ajassa, tilassa ja liikkeessä. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.), *Liikuntapedagogiikka* (s. 74–95). Juva: PS-kustannus.
- John–Steiner, V., & Mahn, H. (1996). Sociocultural approaches to learning and development: A Vygotskian framework. *Educational Psychologist*, 31(3), 191.
- Kagan, D. M. (1992a). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62(2), 129–169.
- Kagan, D. M. (1992b). Implications of research on teacher belief. *Educational Psychologist*, 27(1), 65.
- Kalaja, S. (2012). *Fundamental movement skills, physical activity, and motivation toward Finnish school physical education: A fundamental movement skills intervention*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Kansallinen liikuntatutkimus, (2010). *2009–2010: Lapset ja nuoret*. Helsinki: Suomen Liikunta ja Urheilu. Luettu 27.9.2015. Saatavissa: http://www.sport.fi/system/resources/W1siZiIsIjIwMTMvMTEvMj_kvMTNfNDRfMzJfMjQ2X0xpaWt1bnRhdHV0a2ltbXNfYWwldWl3ZXRfMjA-wOV8yMDEwLnBkZiJdXQ/Liikuntatutkimus_aikuiset_2009_2010.pdf.

- Kansanen, P., Tirri, K., Meri, M., Krokfors, L., Husu, J., & Jyrhämä, R. (2000). *Teachers' pedagogical thinking: Theoretical landscapes, practical challenges*. New York: P. Lang.
- Kansanen, P. (2004). *Opetuksen käsitemaailma*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kari, J. (2016). *Hyvä opettaja. Luokanopettajaopiskelijat liikuntakokemuksensa ja opettajuutensa tulkitsijoina*. Jyväskylän yliopisto: Studies in sport, physical education and health 233. Väitöskirja.
- Katene, W., Faulkner, G., & Reeves, C. (2000). The relationship between primary student teachers' exercise behavior and their attitude to teaching physical education. *British Journal of Teaching Physical Education*, 31, 44–46.
- Kember, D. (2003). Adult students' perceptions of good teaching as a function of their conceptions of learning. Part 1, influencing the development of self-determination. *Studies in Continuing Education*, 25(2), 239–239.
- Kember, D., & Kwan, K. (2000). Lecturers' approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching. *Instructional Science*, 28(5), 469–490.
- Kirk, D. (2004). Framing quality physical education: The elite sport model or sport education? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 9(2), 185–195.
- Konukman, F. (2011). Teacher–coach role conflict in school-based physical education in USA: A literature review and suggestions for the future. *Bio-medical Human Kinetics*, 2010, 2, 19–24.
- Korthagen, F. A. J. (2010). Situated learning theory and the pedagogy of teacher education: Towards an integrative view of teacher behavior and teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 26(1), 98–106.
- Koski, P. (2013). Nuorisokulttuuri ajassa, tilassa ja liikkeessä. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.), *Liikuntapedagogiikka* (s. 96–124). Juva: PS-kustannus.
- Kuczynski, L., & Parkin, M. (2007). Agency and bidirectionality in socialization. Interactions, transactions, and relational dialectics. In J. E. Grusec, & P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization. Theory and research* (pp. 259–283). New York: The Guilford Press.
- Kujala, T. (2013). Kertomuksia koululiikunnasta – suorittamisesta yhdenvertaisuuteen. *Liikunta & Tiede*, 50(1), 45–51.
- Laakso, L., Nupponen, H., Koivusilta, L., Rimpelä, A., & Telama, R. (2006). Liikkuva nuoreksi kasvaminen on monen tekijän summa. *Liikunta & Tiede*, 43(2), 4–13.
- Laakso, L., Telama, R., Nupponen, H., Rimpelä, A., & Pere, L. (2008). Trends in leisure time physical activity among young people in Finland, 1977–2007. *European Physical Education Review*, 14(139), 139–155.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lawson, H. A. (1983a). Toward a model of teacher socialization in physical education: The subjective warrant, recruitment, and teacher education (part 1). *Journal of Teaching in Physical Education*, 2(3), 3–16.

- Lawson, H. A. (1983b). Toward A model of teacher socialization in physical education: Entry into schools, teachers' role orientations, and longevity in teaching (part 2). *Journal of Teaching in Physical Education*, 3, 3–15.
- Lawson, H. A. (1986). Occupational socialization and the design of teacher education programs. *Journal of Teaching in Physical Education*, 5(2), 107–116.
- Lawson, H. A. (1988). Occupational socialization, cultural studies, and the physical education curriculum. *Journal of Teaching in Physical Education*, 7(4), 265–288.
- Lintunen, T. (2007). Pätevyydenkokemukset liikunnassa. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson, & T. Huovinen (toim.), *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan*, (s. 152–156). Helsinki: WSOY.
- Liukkonen, J., & Jaakkola, T. (2013). Liikuntamotivaatio elinikäisen liikuntaharrastuksen edellytyksenä. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.), *Liikuntapedagogiikka*. (s. 144–161). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Liukkonen, J., Jaakkola, T., & Soini, M. (2007). Motivaatioilmasto liikunnanopetuksessa. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson, & T. Huovinen (toim.), *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan* (s. 157–170). Helsinki: WSOY.
- LOPS. (1994). *Lukion opetussuunnitelman perusteet 1994*. Helsinki: Opetushallitus.
- LOPS. (2003). *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003*. Helsinki: Opetushallitus.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lortie, D. C. (2002). *School-teacher: A sociological study. With a new preface*. Chicago: University of Chicago Press.
- Marton, F. (1981). Phenomenography: Describing conceptions of the world around us. *Instructional Science* 10, 117–200.
- McKenzie, T. L., LaMaster, K. J., & Sallis, J. F. (1999). Classroom teachers' leisure physical activity and their conduct of physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 19, 126–132.
- Meirink, J. A., Meijer, P. C., Verloop, N., & Bergen, T. C. M. (2009). Understanding teacher learning in secondary education: The relations of teacher activities to changed beliefs about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 89–100.
- Metsämuuronen, J. (2009). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä: Tutkijalaitos*. Helsinki: International Methelp.
- Mitchell, M., Doolittle, S., & Schwager, S. (2005). The influence of experience on pre-service teachers' perceptions of good and bad aspects of a lesson. *Physical Educator*, 62(2), 66–75.
- Morgan, P. J., & Bourke, S. (2008). Non-specialist teachers' confidence to teach PE: The nature and influence of personal school experiences in PE. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13(1), 1–29.
- Morgan, P. J., & Hansen, V. (2008). The relationship between PE biographies and PE teaching practices of classroom teachers. *Sport, Education & Society*, 13(4), 373–391.

- Mosston, M., & Ashworth, S. (1990). *The spectrum of teaching styles: From command to discovery*. New York: Longman.
- Murphy, P. K., Delli, L. A. M., & Edwards, M. N. (2004). The good teacher and good teaching: Comparing beliefs of second-grade students, preservice teachers, and inservice teachers. *Journal of Experimental Education*, 72(2), 69–92.
- Murphy, F., & Cosgrave, C. (2010). Vision into action: Pre-service teachers and physical education. In E. Enright & D. Tindall (Eds.) *A shared vision for physical education, physical activity and youth sport. Proceedings of the fifth physical education, physical activity and youth sport (PE PAYS) forum*. University of Limerick, (pp. 37–45).
- Murphy, P. K., & Mason, S. (2006). Changing knowledge and beliefs. In P. A. Alexander, & P. H. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology*. (pp. 305–324). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- National Association for Sport and Physical Education. (2004). Moving into the future: National standards for physical education. Reston, VA: NASPE Publications.
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19(4), 317–328.
- Nupponen, H., & Telama, R. (1998). *Liikunta ja liikunnallisuus osana 11–16 –vuotiaiden eurooppalaisten nuorten elämäntapaa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, liikuntakasvatuksen laitos & Liikuntakasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus.
- Nupponen, H., Penttinen, S., Pehkonen, M., Kalari, J. & Palosaari, A.-M. (2010) *Koululiikunnan vaikuttavuus -tutkimus: Lähtökohdat, menetelmät ja aineiston kuvaus*. Turku: Turun yliopisto.
- Pajares, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332.
- Pajares, F. (1997). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543–78.
- Palomäki, S., & Heikinaro-Johansson, P. (2011). *Liikunnan oppimistulosten seuranta-arviointi perusopetuksessa 2010*. Helsinki: Opetushallitus.
- Parpala, A., & Lindblom-Ylänne, S. & Rytönen, H. (2011). Students' conceptions of good teaching in three different disciplines. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(5), 549–549.
- Pehkonen, M. (1999). *Liikuntataitojen oppiminen ja opettaminen. Telinevoimistelutaidot ja peruskoulun liikunnanopetus*. Liikuntakasvatuksen julkaisuja 2. Jyväskylä: Kopijyvä.
- Penttinen, S. (2003). *Lähtökohdat liikuntaa opettavaksi luokanopettajaksi. Nuoruuden kasvuympäristöt ja opettajankoulutus opettajuuden kehitystekijöinä*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Penttinen, S. (1999). *Omien kouluvuosien merkitys liikuntaa opettavaksi luokanopettajaksi kehittymisessä: Opiskelijoiden lapsuus- ja nuoruusajan koulu- ja liikuntakokemukset sekä liikuntaan ja sen opettamiseen liittyvät pyrkimykset opiskelun alkaessa*. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

- Penttinen, S. (2001). *Opettajankoulutuksen merkitys liikuntaa opettavaksi luokanopettajaksi kehitymisessä. Osaraportti 2, luokanopettajaopiskelijoiden ammatillisten valmiuksien itsearviointi neljän opettajankoulutusvuoden aikana*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Perusopetuksen oppilaan arvioinnin perusteet 1999. Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetuksen päättöarvioinnin kriteerit 1999. *Arvosanan hyvä (8) kriteerit yhteisissä oppiaineissa*. Helsinki: Opetushallitus.
- Petrie, K. (2010). Creating confident, motivated teachers of physical education in primary schools. *European Physical Education Review*, 16(1), 47–64.
- Pickup, I. (2005). Physical self-perceptions of trainee primary teachers working out and working in the physical domain. Paper presented at the *British Educational Research Association Annual Conference*, University of Glamorgan, Cardiff UK.
- Pickup, I. (2012). *Learning to teach physical education in primary schools: The influence of dispositions and external structures on practice*. Roehampton University.
- Placek, J. H., Dodds, P., Doolittle, S. A., Portman, P. A., Ratliffe, T. A., & Pinkham, K. M. (1995). Teaching recruits' physical education backgrounds and beliefs about purposes for their subject matter. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14(3), 246–261.
- POPS. (1985). *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985*. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- POPS. (1994). *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994*. Helsinki: Painatuskeskus.
- Prasad, A. (1998). Everyday struggles at the workplace: The nature and implications of routine resistance in contemporary organizations. *Research in the Sociology of Organizations*, 15, 225–257.
- Quay, J., & Peters, J. (2008). Skills, strategies, sport, and social responsibility: Reconnecting physical education. *Journal of Curriculum Studies*, 40(5), 601–626.
- Randall, L., & Maeda, J. K. (2010). Pre-service elementary generalist teachers' past experiences in elementary physical education and influence of these experiences on current beliefs. *Brock Education*, 19(2), 20–35.
- Rich, E. (2004). Exploring teachers' biographies and perceptions of girls' participation in physical education. *European Physical Education Review*, 10(2), 215–240.
- Richards, K. A., & Templin, T. J. (2012). Toward a multidimensional perspective on teacher–coach role conflict. *Quest*, 64(3), 164–176.
- Richardson, V. (2003). Preservice teachers' beliefs. In J. Rath & A. R. McAninch (Eds.), *Teacher beliefs and classroom performance: The impact of teacher education* (pp. 1–22). Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
- Richardson, V., Anders, P., Tidwell, D., & Lloyd, C. (1991). The relationship between teachers' beliefs and practices in reading comprehension instruction. *American Educational Research Journal*, 28(3), 559–586.
- Rink, J. E., & Hall, T. J. (2008). Research on effective teaching in elementary school physical education. *Elementary School Journal*, 108(3), 207–218.

- Rinke, C. R., Mawhinney, L., & Park, G. (2014). The apprenticeship of observation in career contexts: A typology for the role of modeling in teachers' career paths. *Teachers and Teaching*, 20(1), 92–107.
- Salonen, T. (1997). Kasvatustieteen luonteesta ja mahdollisuuksista. Teoksessa P. Siljander (toim.), *Kasvatus ja sosialisatio* (s. 166–179). Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Selman, G., Cooke, M., Selman, M., & Dampier, P. (1998). *The foundations of adult education in Canada*. Toronto: Thompson Educational Publishing.
- Siedentop, D. (1994). *Sport education: Quality PE through positive sport experiences*. Champaign (IL): Human Kinetics.
- Siedentop, D., & Tannehill, D. (2000). *Developing teaching skills in physical education*. Mountain View, Calif: Mayfield.
- Siljander, P. (2002). *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen*. Keuruu: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Silvennoinen, H. (2015). Pääkirjoitus: median muovailtavana. *Aikuiskasvatus* 45(3), 162–163.
- Sintonen, S., Vesterinen, O. & Kynäslahti, H. (2015). Youtube – koko kansan oppimisen ja opettamisen areena. *Aikuiskasvatus* 45(3), 208–220.
- Sotirin, P., & Gottfried, H. (1999). The ambivalent dynamics of secretarial 'Bitching': Control, resistance, and the construction of identity. *Organization*, 6(1), 57–80.
- Spittle, M. (2009). Applying self-determination theory to understand the motivation for becoming a physical education teacher. *Teaching & Teacher Education*, 25(1), 190–197.
- Spittle, M., Jackson, K., & Casey, M. (2009). Applying self-determination theory to understand the motivation for becoming a physical education teacher. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 190–197.
- Sykes, H. (2011). *Queer bodies. Sexualities, genders & fatness in physical education*. (pp. 35–43). New York: Peter Lang.
- Sääkslahti, A. & Lauritsalo, K. (2013) Liikuntapedagogiikka alakoulussa. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.), *Liikuntapedagogiikka*. (s. 482–496). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Sääkslahti, A., Soini, A., Iivonen, S., Laukkanen, A. & Mehtälä, A. 2015. Lasten laatuista liikuntaa. *Liikunta & Tiede* 52 (2–3), 51–55.
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2002). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2013). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta.
- Tynjälä, P. (1999). *Oppiminen tiedon rakentamisena: Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Uljens, M. (1989). *Fenomenografi: Forskning om uppfattningar*. Lund: Studentlitteratur.

- Väisänen, P., & Silkelä, R. (2001). Uskomukset opettajaksi opiskelevien ammatillisessa kehityksessä. Teoksessa J. Enkenberg, P. Väisänen & E. Savolainen (toim.), *Opettajatiedon kipinöitä. kirjoituksia pedagogiikasta*. (s. 132–153). Joensuun yliopisto, Savonlinnan Opettajankoulutuslaitos. Luettu 25.8.2015. Saatavissa: [Http://Sokl.uef.fi/verkkojulkaisut/kipinat/](http://Sokl.uef.fi/verkkojulkaisut/kipinat/).
- Webster, C. (2011). Relationships between personal biography and changes in preservice classroom teachers' physical activity promotion competence and attitudes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 30(4), 339.
- Webster, C., Monsma, E., & Erwin, H. (2010). The role of biographical characteristics in preservice classroom teachers' school physical activity promotion attitudes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29(4), 358–377.
- Werner, P. (1996). Teaching games for understanding: Evolution of a model. *JOPERD—the Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 67(1), 28–33.
- Williams, A., & Bedward, J. (2001). Gender, culture and the generation gap: Student and teacher perceptions of aspects of national curriculum physical education. *Sport, Education & Society*, 6(1), 53–66.
- Woods, P. (1983). *Sociology and the school: An interactionist viewpoint*. London: Routledge & Kegan Paul.
- World Health Organization. (2015). Health topics. Physical activity. Luettu 2.9.2015. Saatavissa: http://www.who.int/topics/physical_activity/en/
- Yang, X., Telama, R., & Leskinen, E. (2000). Testing a multidisciplinary model of socialisation into physical activity: A 6-Year follow-up study. *European Journal of Physical Education*, 5(1), 67–87.
- Zeichner, K. M., & Gore, J. M. (1990). Teacher socialization. In W. R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 329–348). New York: Macmillan.